Anda
associação nacional de pesquisadores em dança

COLEÇÃO QUAIS DANÇAS ESTÃO POR-VIR?
TRÂNSITOS, POÉTICAS E POLÍTICAS DO CORPO

4

PROCESSOS CRIATIVOS, FORMATIVOS E PEDAGÓGICOS EM DANÇA

ORGS.
NEILA CRISTINA BALDI
LAUANA VILARONGA CUNHA DE ARAÚJO
ANDRISA KEMEL ZANELLA

EDITORA
Anda
associação nacional de pesquisadores em dança

PROCESSOS CRIATIVOS, FORMATIVOS E PEDAGÓGICOS EM DANÇA

NEILA CRISTINA BALDI

LAUANA VILARONGA CUNHA DE ARAÚJO

ANDRISA KEMEL ZANELLA

APOIO FINANCEIRO

CAPES

Anda
associação nacional de pesquisadores em dança

ANDA Editora.
1.ª Edição - Copyright© 2020 dos organizadores.
Direitos desta Edição Reservados à ANDA Editora.

B177p Baldi, Neila Cristina

Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança / Neila Cristina Baldi; Lauana Vilaronga Cunha de Araújo; Andrisa Kemel Zanella, organizadores. – Salvador /; ANDA, 2020. – 580. : il. – (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 4).

ISBN 978-65-87431 05 5

ISBN Coleção 978 658 743 112 3

1 Dança 2 Formação 3Processos criativos I Título II Série III Araújo, Lauana Vilaronga Cunha de IV Zanella, Andrisa Kemel

CDD 371

Patrícia de Borba Pereira – Bibliotecária - CRB10/1487

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nº 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

EDITORA

Anda
associação nacional de pesquisadores em dança

ANDA Editora
Av. Adhemar de Barros s/n
Ondina – Salvador, Bahia.
CEP 40170-110

NEILA CRISTINA BALDI
LAUANA VILARONGA CUNHA DE ARAÚJO
ANDRISA KEMEL ZANELLA

PROCESSOS CRIATIVOS, FORMATIVOS E PEDAGÓGICOS EM DANÇA

ANDA EDITORA, 2020

ANDA | Associação Nacional de Pesquisadores em Dança

DIRETORIA

Prof.ª Dr.ª Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)
Prof. Me. Vanilto Alves de Freitas (UFU)

CONSELHO DELIBERATIVO CIENTÍFICO E FISCAL

Prof.ª Dr.ª Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Prof.ª Dr.ª Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Prof.ª Dr.ª Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

FICHA TÉCNICA – ANDA EDITORA

EDITORIAL
Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Me. Vanilto Alves de Freitas (UFU)

COMITÊ EDITORIAL
Dr.ª Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Dr.ª Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Dr. Marcílio de Souza Vieira (UFRN)
Dr.ª Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

PRODUÇÃO EDITORIAL
Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)
Dr.ª Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

REVISÃO
Os autores

CAPA, DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO
William Gomes

CORREALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (PPGDANCA)
Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA (PRODAN)
Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan)
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPEL (PPGAVI)
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN (PPGArC)

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof.ª Dr.ª Amanda da Silva Pinto (UEA)
Prof.ª Dr.ª Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
Prof. Dr. Amílcar Martins (Universidade Aberta de Lisboa – Portugal)
Prof.ª Dr.ª Ana Macara (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)
Prof.ª Dr.ª Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Prof.ª Dr.ª Elisabete Monteiro (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)
Prof.ª Dr.ª Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
Prof.ª Dr.ª Helena Bastos (USP)
Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Prof.ª Dr.ª Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)
Prof.ª Dr.ª Neila Baldi (UFSM)
Prof.ª Dr.ª Pegge Vissicaro (Northern Arizona University – EUA)
Prof. Dr. Rafael Guarato (UFG)
Prof. Dr. Sebastian G-Lozano (Universidade Católica San Antonio de Murcia – España)
Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral (UNICAMP)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)

Esta obra foi aprovada pelo conselho científico e comitê editorial.

NEILA CRISTINA BALDI é Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (Es) (Ins)critas do/no Corpo (Corpografias. Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: neila.baldi@ufsm.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4431-4998

LAUANA VILARONGA CUNHA DE ARAÚJO é Professora Adjunta do curso de Dança da UESB. Coordena o projeto de pesquisa "Triskelion: história da dança, sagrado feminino e poesia cênica". Publicou "Lia Robatto e o Grupo Experimental de Dança (EDUFBA, 2013) entre outras pesquisas sobre a História da dança na Bahia. Dedica-se ainda a estudos de Dança Flamenca e Biodanza.
E-mail: lauvilaronga@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3686-1932

ANDRISA KEMEL ZANELLA é Bacharel em Artes Cênicas (UFSM) e Pedagoga (ULBRA). Mestre e Doutora em Educação (UFSM; UFPel). Professora adjunta dos Cursos de Dança e Teatro Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS).
E-mail: andrisa.kemel@ufpel.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9769-9679

SUMÁRIO

PREFÁCIO **11**
APRESENTAÇÃO **15**

SEÇÃO 1 DANÇA NA ESCOLA **19**

DANÇAS A UM CLICK DE DISTÂNCIA: EXTREMOS GEOGRÁFICOS E APROXIMAÇÕES TECNOLÓGICAS ■ Débora Souto Allemand e Larissa Bonfim **20**

OS IMPACTOS CAUSADOS PELA PANDEMIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA ■ Priscilla de Moura de Aguiar **36**

QUAIS DANÇAS ESTÃO POR-VIR: REALIDADE ATUAL DE PROFESSORES DE DANÇA DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS NO RIO GRANDE DO NORTE ■ Lívia Camille Maciel de Oliveira e Teodora de Araújo Alves **51**

AS ADVERSIDADES DO ESPAÇO DA DANÇA NA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO ■ Cristiane Rosa de Macedo **67**

O LUGAR DO CORPO, TEM LUGAR? ■ Carina Ramos de Pinho Barreto **81**

MEDIAÇÃO CULTURAL: ALINHAVANDO UMA REDE COLABORATIVA ENTRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS E CULTURAIS ■ Diogo Lins de Lima e Rita Ferreira de Aquino **95**

DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: NOTAS SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL ■ Francisco Roberto de Freitas e Rita Ferreira de Aquino **112**

DANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA ■ Jessica Gonçalves Lima e Isabela Maria Azevedo Gama Buarque **129**

A DANÇA/ARTE NO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO: POR UM CURRÍCULO AFROCENTRADO E ETNOCONSTITUTIVO ■ Danilo dos Santos Ferreira e Maria Sofia Villas-Bôas Guimarães **143**

O ENSINO DE DANÇA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM OLHAR CRÍTICO A PARTIR DO PROJETO ARTE NO CURRÍCULO ■ Jadson Lopes Ribeiro **159**

O ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE E O CURRÍCULO: UMA VISÃO SOBRE A DANÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ■ Carolina Romano de Andrade e Marcilio de Souza Vieira **174**

SEÇÃO 2 METODOLOGIAS 188

CORPOREIDADE ECOFEMINISTA: UMA PROPOSTA PARA A DANÇA ■ Jéssica Felipe Tavares e Adilson Siqueira **189**

MINHA DANÇA, SUA DANÇA, NOSSA DANÇA: O OLHAR PARA AS DIFERENÇAS COMO POTÊNCIA NAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS ■ Kayara Castilho Pimenta e Marlini Dorneles de Lima **204**

AS DERIVAS DO CORPO POR MEIO DE SEUS AFETOS POÉTICOS ■ Maria Lúcia Galvão Souza **220**

A DANÇA MODERNA NA CONTEMPORANEIDADE: SOB OS VÉUS DE ISADORA DUNCAN ■ Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida **234**

PAS DE DEUX DE LABAN COM O BALÉ ■ Neila Cristina Baldi **251**

DA REPETIÇÃO À DIFERENÇA: CONSTRUINDO NOVOS SENTIDOS NAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA ■ Rosana Rosário Lobo **267**

O MIUDINHO DO SAMBA DE RODA EM ESTUDO: PASSO, GESTO E PESO EM SUAS RELAÇÕES PRÁTICO-FILOSÓFICA ■ Luana Lordêlo e Daniela Amoroso **284**

CORPO-MICROCÓSMICO ■ Mário Gastão Netto **299**

PANORAMA DE ESTUDOS SOBRE MÚSICA E DANÇA: UMA BREVE ANÁLISE METODOLÓGICA ■ Tatiana Avanço Ribeiro **317**

AS IMAGENS NA RELAÇÃO ENTRE DANÇA E SOMÁTICA ■ Mônica Emilio Cerqueira Pereira e Maria Inês Galvão Souza **335**

SEÇÃO 3 FORMAÇÃO EM DANÇA/DOCENTE 352

CORPO EM DANÇA: REFLEXÕES E ATROPELAMENTOS METODOLÓGICOS EMERGENTES EM TEMPOS DE COVID-19 ■ Maria Inês Galvão Souza **353**

"SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA" EM DANÇA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE ■ Isabela Buarque e Lara Seidler **367**

POR QUEM É FEITA A DANÇA NAS IES ■ Luciane Moreau Coccaro **382**

DANÇA EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E BRASIL ■ Mariana Assunção, José Pedro Bessa **395**

RECORTE HISTÓRICO DO ENSINO DA DANÇA EM ALAGOAS ■ Israel Souza Santos **413**

EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE DANÇA ■ Gabriel Ramon Ferreira Lima e Silvia Camara Soter da Silveira **429**

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM DANÇA – DO ESTÁGIO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO ÀS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS - RELAÇÕES HORIZONTALIZADAS ■ Emanuelle Dias Rocha e Isabela Buarque **443**

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO EM DANÇA: O GRUPO DE DANÇA DA UFRN (GDUFRN) ■ Teodora de Araújo Alves **457**

JOGO E FORMAÇÃO DOCENTE: O SAPATEADO AMERICANO COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA ■ Larissa Melo Chaves e Rita Ferreira Aquino **474**

QUAIS DANÇAS DANÇAMOS? A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DANÇA, INFÂNCIA E ESTÁGIO NOS ANAIS DA ANDA (2011-2019) ■ Fernanda de Souza Almeida e Patrícia Dias Prado **490**

SEÇÃO 4 CRIAÇÃO **505**

TECENDO DIÁLOGOS ENTRE AS EPISTEMOLOGIAS DANÇADAS E AS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS ■ Fabiana Marroni Della Giustina **506**

A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA COMO ALICERCE PARA O TRABALHO DE PREPARAÇÃO CORPORAL PARA A CENA ARTÍSTICA ■ Dandara da Silva Ferreira e Maria Inês Galvão Souza **523**

NA BEIRA: UMA EXPERIÊNCIA EM DANÇA NA ENCANTARIA DO CORPO ■ Luiza Monteiro e Souza **536**

CORPOS HÍBRIDOS: A FOTOPOÉTICA COMO CAMINHO DA ECOESPIRITUALIDADE ■ André Meyer Aves de Lima e Ana Célia de Sá Earp **552**

ÍNDICE REMISSIVO **569**
AUTORES & AUTORAS **573**

PREFÁCIO

Recebi o convite para prefaciar esta obra com muita alegria. Pensar/fazer Dança e Educação é um exercício constante que move minha vida há algum tempo. Então, estar em contato com as produções de colegas por meio de suas pesquisas e descobertas é extremamente formador e potente. Encanto-me e aprendo. Paro, reflito, recomeço e busco encontrar as melhores palavras para completar esta missão que tanto me honra.

Escrever em meio a uma pandemia mundial, num tempo histórico tão duro, em um mundo tão feio (como possivelmente nos diria o mestre Paulo Freire), não é fácil, confesso. Mas é necessário! Há alguns meses, quando concluía um estudo de doutorado eu escrevia sobre as mazelas de um planeta doente. Eu analisava o quanto foi complexo e avassalador falar de amorosidade, de saberes sensíveis, de Arte, de formação de professoras(es) de Dança, em um país onde a desigualdade social ficava cada vez mais latente. Pontuava e refletia também, sobre a onda conservadora que trouxe consigo um cruel embrutecimento da nossa sociedade. Infelizmente, ainda estamos assim: vemos avanços civilizatórios conquistados com o sangue e o suor de muita gente e às custas de muitas vidas, sendo perdidos dia após dia.

Há meses atrás eu lia sobre a Amazônia em chamas, hoje é nosso Pantanal... nossos animais e nossa natureza exuberante sofrendo os efeitos da barbárie que rege a ganância e o descaso. Lembro de ter registrado a perda cruel de Marielle Franco, de Evaldo Braga e de tantos outros irmãos e irmãs negras cruelmente assinados diariamente... até hoje, no mundo inteiro. Eu falava dos ataques aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras no Brasil... Eu dizia sobre um país que sequer tem um Ministério da Cultura...

Eu preciso e volto imediatamente à Freire. É sua esperança como verbo que move a dançar e seguir, porque todo dia, no mundo inteiro, “alguém se levanta” frente ao que está exposto nestas feridas que não saram. Sim, nós estamos felizes porque seguimos dançando e fazendo Arte e educação apesar de tudo! E não estamos sós! Ler e sentir cada movimento e palavra compartilhada neste livro, me faz crer que somos muitos e estamos fortes.

Os temas e reflexões que compõem este belo apanhado de estudos nos brindam com um emaranhado de experiências de vida, arte e docência que se entrecruzam. Danço enquanto leio e conheço as trajetórias de professores e professoras “se formando”. Danço e me reconstruo quando conheço as práticas e experimentos de outros e outras artistas. São acadêmicas e acadêmicos, egressos e egressas, docentes universitárias e da Educação Básica, que partilham suas descobertas, suas incertezas, suas práticas, suas Danças. É bonito! É importante!

Temos feito muito no campo da Dança no Brasil e temos ainda muito o que fazer. Dançamos e recriamos nossos modos de educar com/pela/na Dança em cada recanto, em cada universidade, em cada escola ou sala de aula espalhada por esta ampla e dançante nação. Produzimos Dança de modos diversos e ensinamos e aprendemos Dança em múltiplos lugares e por distintos caminhos. Conhecermo-nos e reconhecermo-nos é algo cada vez mais imprescindível. Mas mais do que isso, podemos e precisamos seguir estudando e ressignificando nossas ações artísticas, pedagógicas e artístico-pedagógicas. A quem serve nossa Dança? Para que e para quem dançamos? Pensar epistemologias, metodologias e currículos pressupõe nos fazermos estas perguntas, penso.

Não é pouco que este Comitê Temático traga como primeiro nome “A Dança como área de conhecimento”. Estamos em um processo crescente e necessário de legitimação do nosso campo de conhecimento. Trabalhamos e desenvolvemos uma área que sabemos que é essencial, mas que vemos tantas vezes ser tratada como desnecessária. Desvalorizada. Todos, todas e todes nós precisamos assumir esta luta que demanda a rigorosidade amorosa freireana. Um rigor que nos exige seriedade, engajamento e trabalho. Precisamos reafirmar sempre: somos uma área de conhecimento!

Gosto de pensar os processos de ensinar e aprender fazendo uma analogia ao gesto de dar a mão. Esta ação pode pressupor estar junto e andar ao lado. É assim que procuro encontrar, neste gesto singelo e cotidiano, uma inspiração. Apoiar e orientar... acolher! Às vezes, (muitas vezes) este “dar as mãos” não acontece fisicamente, mas nas almas que irmanadas aprendem

juntas. Por vezes ensinamos e estamos no lugar de conduzir os percursos artístico-pedagógicos. Mas, sempre aprendemos, como nos ensinou Paulo Freire.

Acho que podemos pensar em dar as mãos mais vezes... Dançarmos em diálogos... Universidade e escolas, projetos sociais, manifestações populares, ambientes virtuais e todo lugar que se ensine e aprenda Dança. Os textos aqui compilados me impelem a mais uma vez fazer esta afirmativa.

Precisamos chegar na Educação Básica, efetivamente, urgentemente! Precisamos chegar àqueles e àquelas que ainda não têm o direito de acesso à Arte plenamente respeitado. Temos que nos estudar e estudar o que fazemos. Assim aprenderemos com aqueles que nos antecederam e por este caminho creio, seguiremos nos legitimando, fortalecendo como área, como produtores e produtoras de conhecimentos.

Que nossas Danças (assim: diversas... no plural...) possam estar militantes no enfretamento ao racismo, contra toda forma de opressão e de exclusão! Estes textos todos juntos fortalecem este meu desejo que é uma causa pela qual habito no mundo. Obrigada, companheiros e companheiras, por suas escritas e (an)danças. Cada gesto é uma fortaleza, neste vasto mundo de incertezas!

MÔNICA CORRÊA DE BORBA BARBOSA

Professora do Curso de Dança-Licenciatura
da Universidade Federal da Santa Maria (UFSM)

APRESENTAÇÃO

ANDRISA KEMEL ZANELLA (UFPEL)
LAUANA VILARONGA CUNHA DE ARAÚJO (UESB)
NEILA CRISTINA BALDI (UFSM)

O livro *Processos criativos, formativos e pedagógicos em Dança* é resultado das discussões ocorridas no Comitê Temático Dança como área de conhecimento – perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares, durante o VI Congresso 2020 da Associação Nacional de Pesquisadores de Dança (ANDA), realizado de modo virtual, de 16 a 18 de setembro de 2020. Durante o Congresso, foram apresentados 44 trabalhos, divididos nas seguintes temáticas: criação, currículo, dança na escola, formação docente, formação em dança, metodologias e pesquisa.

Do escopo do que foi discutido durante três dias de Congresso, selecionamos alguns dos artigos para a composição deste livro, e, neste caso, optamos por organizá-lo em quatro seções: Dança na Escola; Metodologias; Formação e Criação.

Na seção Dança na Escola são apresentados artigos que discutem questões curriculares ou que abordam pesquisas realizadas dentro das escolas, compreendendo a Dança como componente curricular – e não como atividade extraclasse. Os novos modos de se produzir dança, decorrente do uso de tecnologias digitais e do ensino remoto, foram algumas das temáticas apresentadas. É possível perceber, na seção Dança na Escola, o quanto o saber da experiência (BONDÍA, 2002), não como acúmulo de vivências, mas como situações significativas pelas quais passamos, é importante para as discussões aqui apresentadas. Do mesmo modo que a existência de professores(as) reflexivos, que produzem a reflexão-na-ação (CONTRERAS, 2002).

A segunda seção versa sobre Metodologias e abrange desde artigos que discutem propostas metodológicas de ensino da Dança ou metodologias de pesquisa. As questões metodológicas aqui apresentadas, na sua grande maioria, partem do pressuposto de que “[...] o conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação. [...] Por isso é um *conhecimento na ação*”

(CONTRERAS, 2002, p. 107). Sintonizadas com as discussões do século XXI – dentro e fora da Dança – aparecem temáticas como a Decolonialidade e a Educação Somática nos artigos desta seção.

A seção Formação apresenta artigos que discutem a formação em Dança – tanto nos cursos de graduação quanto fora – e a formação docente em Dança. Há nesta seção, por exemplo, desde artigos que apresentam como a formação dos(as) professores(as) de cursos de graduação em Dança repercute no currículo dos mesmos; até textos comparativos entre a formação no Brasil e em Portugal. É possível ver nos textos aqui apresentados que processos formativos podem ser experiências educativas (CONTRERAS, 2002) que contemplam não apenas questões teóricas, técnicas ou artísticas, mas que consideram também as questões que emergem a partir das abordagens docentes para além dos conteúdos disciplinares, agregando diversos conhecimentos, a partir da ideia de ecologia de saberes (SANTOS, 2007).

Por fim, a seção Criação compreende artigos que discutem trabalhos e/ou processos artísticos. Os artigos presentes nesta seção vão ao encontro do que Soter (2012, s.n.) diz, de que:

> [...] se são tantos os caminhos possíveis para a criação em dança, a escolha de percorrer um ou outro dependerá das possibilidades de cada artista, de suas crenças, de suas posturas e das circunstâncias da vida.

Questões como a identidade negra e a pandemia da Covid-19 estiveram presentes em artigos de mais de uma seção, mostrando o quanto as pesquisas em Dança estão sintonizadas com temáticas atuais. Se estamos sendo afetados por um vírus que paralisou o mundo, que fez com que precisássemos rever nossos modos de viver e proceder, como isso não iria afetar a nossa dança? Por outro lado, cada vez mais as Universidades se diversificam e as questões raciais são expostas: quantos(as) negros(as) são estudantes, quantos(as) são professores(as)? O quanto nossos currículos e produções artísticas reforçam uma branquitude e colonialidades? Uma vez que:

> A invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser [...] A colonialidade do ser torna-se concreta sob a forma de sujeitos liminares, que marcam, por assim dizer, o limite do ser, ou seja, aquele ponto no qual o ser destrói o sentido e a prova até o ponto da desumanização. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 257 apud SANTOS, 2019, p. 42)

Apesar de terem sido separados em seções, é possível perceber que muitos textos poderiam constar em mais de uma seção, pois as temáticas se inter-relacionam. Processos artísticos podem ser também pedagógicos (ICLE, 2012) e vice-versa. E, estes, são permeados por abordagens pedagógicas, que variam conforme a formação daquele que o conduz. A separação, portanto, foi no intuito de dar um foco ao tema abordado. Os processos aqui discutidos mostram, portanto, a diversidade do Comitê Temático Dança como área de conhecimento – perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares.

Referências

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.

CONTRERAS, José. **A autonomía de profesores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ICLE, Gilberto. O que é pedagogia da Arte? In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte:**entre-lugares da escola. Volume 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p.11-22.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Percursos para as epistemologias do Sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: as afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 41-63.

_____. Para além do pensamento abissal das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. São Paulo: Cebrad, n. 79, 2007.

SOTER, Silvia. A criação em dança. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (Org.). **Criação, ética, pa..ra..rá pa..ra..rá Modos de criação, processos que desaguam em uma reflexão ética.** 5ed. Joinville, 2012.

SEÇÃO 1

DANÇA NA ESCOLA

DANÇAS A UM CLICK DE DISTÂNCIA:
EXTREMOS GEOGRÁFICOS E APROXIMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Débora Souto Allemand (UFRGS)
Larissa Bonfim (UFPE)

Introdução: um recorte de pesquisa, à distância, em meio ao caos

Em outubro de 2019, em dois extremos do Brasil, foram iniciados os trabalhos de Dança nos Colégios de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Somos as primeiras professoras Licenciadas em Dança no corpo docente de nossas escolas, em consonância com a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), e as únicas docentes de Dança como componente curricular autônomo e com duas horas/aulas semanais de dedicação nas turmas escolhidas pelas propostas curriculares para vivenciar esta linguagem artística.

Assim, iniciamos o ano letivo em fevereiro de 2020, com a Dança no CAp UFRGS como uma das quatro linguagens da Arte no 1° e 2° anos do Ensino Médio e como oficinas nas séries iniciais (Projeto Alfas) e 6° e 7° anos (Projeto Amora) do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, além das disciplinas curriculares mais tradicionais (como História, Matemática, Arte etc.), a Dança também entraria como uma das opções de Eletiva, para livre escolha dos(as) estudantes. No CAp UFPE, a Dança entra como componente curricular obrigatório no 6º ano do Ensino Fundamental e como parte diversificada[1] do 9º ano e do 1º ano do Ensino Médio, além de uma proposta interdisciplinar no 2º ano do Ensino Médio. Ou seja, nossos(as) estudantes têm, em média, entre 11 e 16 anos.

Este trabalho de dança recém iniciado, após aproximadamente quatro semanas, foi suspenso como atividade presencial em função da pandemia de Covid-19, que atingiu o mundo inteiro e chegou ao Brasil em março de 2020.

[1] As chamadas PDs, partes diversificadas, são disciplinas ofertadas de modo obrigatório, contudo são de livre-escolha, ou seja, os(as) estudantes podem decidir o que vão cursar dentre algumas possibilidades. No currículo do Colégio de Aplicação da UFRGS, corresponderiam às Oficinas e Eletivas.

Assim, passamos a realizar atividades pedagógicas de diferentes formas, com o apoio das tecnologias digitais, com nossos(as) jovens alunos(as). E foi através das redes sociais que descobrimos os trabalhos semelhantes que estávamos fazendo, nós duas, professoras de dança de escolas localizadas no sul e no nordeste do Brasil. E, então, passamos a estreitar conversas pedagógicas sobre as novidades que estávamos (e ainda estamos) descobrindo juntos(as), professores(as) de todas as áreas e alunos(as) de todas as localidades.

Esse olhar para a questão das novas tecnologias que se impôs, descortinou, de modo muito sintomático, algo que já estava extremamente pulsante no cotidiano escolar: os(as) adolescentes aprendendo coreografias de dança do *TikTok*[2] nos corredores da escola, copiando as sequências de movimento do *Fitdance* no *Youtube* e gravando suas danças com seus(suas) amigos(as) para, em instantes, postar nos stories do *Instagram*. A relação escola e tecnologia, apesar de estar na pauta do dia, continua polêmica e causando alteração nos ânimos de educadores(as). Ainda povoa nosso imaginário docente, a tecnologia mais como inimiga do que como aliada e um mundo idílico em que as relações humanizadas não combinam com as telas e as teclas dos *smartphones*, além daquele conhecido espanto sobre a incapacidade de concentração dos(as) jovens de hoje em dia.

Quanto aos(às) educadores(as) de dança, aqueles(as) ávidos(as) por despertar consciência corporal e processos criativos em dança contemporânea nos(as) seus(suas) estudantes, muitos(as) têm como inimigo, também, o mundo dos passinhos e todo o extenso repertório midiático que se apresenta como referência da grande maioria dos(as) alunos(as) que entram em suas salas e depois da aula terminada perguntam: “e quando vamos começar a dançar, professora?”. Nós, em certa medida, também somos essas professoras contrárias aos repertórios prontos das telinhas. E, contraditoriamente, também

[2] O *TikTok* é uma rede social de vídeos e muitos dos vídeos que aparecem no feed de notícias são os Desafios de dança, também chamados de “dancinhas”.

somos parte dessa geração que aprende coreografias pela internet, faz postagens com "dancinhas"[3] e vai "passando pra cima"[4] na timeline do *TikTok*.

Assim, este artigo se propõe a discutir a entrada da dança nos CAps UFPE e UFRGS como componente curricular da educação básica, com foco na relação dos(as) estudantes com essa linguagem artística e sua interação tecnológica. Além disso, refletiremos sobre como esses modos de se relacionar com o corpo e o movimento dançado podem fazer parte de nossas metodologias de ensino. Abordaremos tanto a compreensão prévia desses(as) jovens quanto a disponibilidade para novos aprendizados, nesta relação do corpo com as novas tecnologias presentes no cotidiano deles(as). A urgência do aprofundamento deste debate se dá diante da pandemia de Covid-19, que faz com que nós, professoras de dança de duas escolas tão distantes geograficamente, nos aproximemos quase que como em uma *live do Instagram*[5], onde a tela do celular é dividida em dois quadradinhos para um compartilhamento de ideias.

Em meio ao caos de uma pandemia, enquanto permanecemos sem a proximidade dos corpos físicos, estamos refletindo sobre Dança. O desejo de abraços calorosos para celebrar a entrada da Dança como componente curricular nos Colégios de Aplicação será reprimido, pois a proximidade dos rostos invisivelmente aconchega a doença. Olhemos então para nossos celulares, afinal, eles sempre estiveram lá, no caos pré-pandemia que já está há tempos instalado. E duas professoras de dança, que se conhecem somente via redes sociais, procuram compreender mais sobre a relação dos(as) seus(suas) estudantes com a dança na era das novas tecnologias.

---

[3] Dancinhas, no diminutivo, não tem o sentido de diminuição ou desvalorização. Utilizamos essa expressão porque, no *Tiktok*, os vídeos de dança são taxados com hashtags e, dentre as mais conhecidas no momento relacionadas à Dança, estão: #dancinhas, #dancinhasdotiktok, entre outras.

[4] As postagens de outros perfis no *Tiktok* são mostradas, assim como no Facebook e no Instagram, como em uma linha vertical. Para assistir os vídeos, passamos de um para outro deslizando o dedo na tela do celular no sentido "para cima".

[5] *Live* é uma transmissão ao vivo pelo aplicativo do Instagram. Um dos formatos possíveis é um(a) usuário(a) iniciar uma transmissão ao vivo e convidar outra pessoa para estar ao vivo também.

Danças a um *click*

A maioria das escolas de educação básica, cujo modelo foi desenvolvido com o advento da revolução industrial, parece continuar ocupada com a formação de estudantes/trabalhadores(as) para um futuro tecnológico moderno e fabril. Porém, o mundo se transforma rapidamente e se afasta cada vez mais desse "futuro moderno", exigindo que nós, professoras e professores, eduquemos sujeitos para um futuro sobre o qual pouco ou nada conhecemos ou podemos imaginar (ROBINSON, 2006)[6].

Um futuro que será vivido por nossos(as) estudantes, aqueles(as) que formamos, mas que não estaremos lá para saber como será. E diante desta imprevisibilidade de lidar tão diretamente com um mundo adiante, que se apresenta turvo aos nossos olhos, não é possível continuar comportamentos de resistência diante das novas tecnologias tão presentes no cotidiano dos(as) adolescentes. Estes(as) que estão, na esmagadora maioria das vezes, com seus dispositivos digitais em mãos, com tantas informações a um *click* de distância.

Assim, a aprendizagem de novos conhecimentos não tem mais como foco o espaço escolar, pois tudo é mais fácil e rápido com o acesso à internet. Essa sociedade tecnológica, mutante e heterogênea, nos pede outras relações de ensino e aprendizagem. Mas, como coloca Marques (2007, p. 17): "Talvez não estejamos falando do fim da escola, mas do fim desta escola que por tantos séculos negligenciou o corpo, a arte e, portanto, a dança". Além disso, o uso das novas tecnologias digitais na escola de forma presencial ou não presencial, que já era uma tendência, agora se coloca não só como uma possibilidade para o ano letivo de 2020 ser finalizado como pode ser uma realidade para o futuro pós-pandemia.

[6] Educador e autor de livros, Ken Robinson proferiu, em 2006, a palestra para a TED intitulada "Será que as escolas matam a criatividade?". Disponível em: <https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Ou seja, todo esse debate, relacionado à educação e às novas tecnologias, aprofunda-se vertiginosamente com a pandemia do novo Coronavírus. As escolas do mundo todo, atentas às necessidades de proteção à saúde dos(as) seus(suas) estudantes, professores(as) e servidores(as), adotam, em meados de março de 2020, a suspensão das atividades escolares e acadêmicas presenciais. O contato com nossos(as) estudantes se dá agora à distância, sendo importante sublinhar que tanto o Colégio de Aplicação da UFRGS quanto o Colégio de Aplicação da UFPE estão, desde então, refletindo sobre a forma como o ensino remoto poderia ser implementado. As duas escolas não concordaram simplesmente com a "Educação à Distância" durante o período de quarentena, proposto pelo governo na Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020, mas propuseram diversos debates sobre as formas mais justas e de qualidade para continuar com as propostas de ensino-aprendizagem.

Considerou-se que, sem a devida organização e regulamentação, as atividades desenvolvidas não podem ser consideradas Educação à Distância, pois esta é uma modalidade de ensino que tem uma infinidade de características e exigiria formação específica daqueles(as) professores(as) que trabalham com ensino presencial e, portanto, não são aptos(as) para ensinar nesta modalidade. Além disso, a EaD exigiria amplo acesso à tecnologia, que não é realidade para todos(as) os(as) estudantes dos Colégios de Aplicação, que são escolas públicas federais e têm alunos(as) de diferentes classes sociais.

Desta forma, com a pandemia ainda em curso na metade do ano, depois da luta por auxílios emergenciais de acesso a tecnologias digitais por parte dos(as) alunos(as), nas duas escolas inicia-se um período de implantação de formas de ensino-aprendizagem mais condizentes com a realidade social dos contextos escolares. Mas, para chegarmos até esse período[7], destacamos diferentes fases vivenciadas pelas escolas.

[7] Este texto foi escrito durante o primeiro semestre do ano de 2020 e foi finalizado em setembro do mesmo ano para ser apresentado no VI Congresso de Pesquisadores em Dança, edição virtual. Na ocasião, foi apresentado um vídeo, que pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=eKQTcL_bixI&feature=youtu.be

No CAp UFPE, o primeiro momento consistiu no contato não-formal mantido pelos(as) professores(as) com seus(suas) jovens estudantes através das redes sociais. No segundo momento, se deu a manutenção do vínculo com o(a) estudante de maneira institucionalizada não-obrigatória. E a terceira fase, após a confirmação do auxílio emergencial para as tecnologias digitais, é o movimento de implantação do ensino remoto obrigatório, que acontece concomitante à escrita deste texto. Assim, este trabalho se apoia nas vivências acontecidas durante o primeiro semestre do ano, onde no CAp UFPE não se tinha ainda atividades obrigatórias. Já no CAp UFRGS, o ensino remoto estava em curso desde a segunda semana de isolamento social, mas ainda sem definição sobre o formato e a obrigatoriedade, que foi se definindo no decorrer do ano.

No CAp UFPE, iniciativas autônomas da professora de Dança em parceria com o Grêmio Estudantil do Colégio, o Grêmio CApTAR, foram realizadas através do *Instagram*. Uma delas foi o projeto #capdancaemcasa, que, a grosso modo, consistiu em uma proposta de realização de um vídeo de uma mesma dança realizada por diversos(as) estudantes no ambiente de seus quartos. E a outra, foi o “24h para conhecer dança”, que aconteceu no Dia Internacional da Dança, um projeto de postagem de coreografias de diferentes companhias brasileiras de Dança por 24h durante o dia 29 de abril, na página do Grêmio CApTAR.

No CAp UFRGS, percebeu-se que era importante manter o vínculo dos(as) alunos(as) com a escola e, desde a segunda semana de suspensão das aulas presenciais, se implementou os Estudos Dirigidos. Estes, são tarefas semanais, por componente curricular, disponibilizadas no site da escola, para serem realizadas de forma não presencial. O objetivo inicial dessas atividades era manter o vínculo dos(as) estudantes com a escola. No entanto, as propostas foram se modificando no decorrer das semanas, a medida em que foram chegando as informações sobre as formas de propagação do Corona vírus e foram sendo feitas análises sobre o “novo normal” da vida social daqui para frente. Então, a ideia era que os estudos dirigidos poderiam também, por exemplo, tratar sobre a quarentena, o vírus, entre outras coisas do momento. A fase atual (agosto/setembro) é de reformulação dos programas de estudos dos

componentes curriculares, realizando adequações para o ensino não presencial, com algum tipo de entendimento pela comunidade escolar de que é bem pouco provável que consigamos voltar ao ensino presencial em 2020, porém, nada ainda foi definido institucionalmente em termos de calendário escolar.

Esta iniciativa de manutenção do vínculo com o(a) estudante, organizada de maneira institucional, teve início no CAp UFPE semanas depois do início no CAp UFRGS, mas a proposta teve suas semelhanças. Foi organizado um site específico “cap na quarentena”, onde os estudos dirigidos eram publicados, enviados por componente curricular. Existia também uma programação semanal das atividades integradoras, ou seja, palestras síncronas no *Google Meet* para todos(as) estudantes interessados(as) com temas abordados de maneira interdisciplinar. E, por fim, foi criado o acervo acadêmico-cultural, com indicações de filmes e outros materiais audiovisuais, livros, etc. Todas essas atividades foram realizadas pelos(as) estudantes de maneira espontânea, não-obrigatória.

No CAp UFRGS, a primeira tarefa dos estudos dirigidos foi inspirada em Tomazzoni (2015), sobre as danças da mídia. Os(as) alunos(as) eram solicitados(as) a prestarem atenção em danças que aparecessem para eles(as) durante um dos seus dias de quarentena. Essas danças poderiam ser em programas da TV (abertura, competições, danças ao fundo...), em comerciais (TV, *Youtube, Instagram*...), em vídeos do *Youtube*, em fotos/vídeos do *Instagram* (ou outras redes sociais), em filmes ou outras mídias. Com o retorno delas(es), por e-mail, foi possível perceber que o *TikTok* era uma febre com suas dancinhas. Assim, a segunda semana de estudos dirigidos foi de aprendizagem e filmagem de uma dessas dancinhas e essa foi uma das atividades que mais teve retorno positivo dos(as) alunos(as).

Como resultado, foi possível perceber que temos uma geração com altas habilidades para copiar movimentos exteriores, uma competência importante da dança como conhecimento. Porém, como ressaltam Marques e Brazil (2014, p. 128), “Os repertórios não podem, no entanto, substituir o entendimento da arte como uma forma de articulação de linguagem, como linguagem viva, como

linguagem dos vivos." Assim, como ponto de partida, consideramos que os ambientes digitais criam novos sujeitos, no sentido de que não se trata apenas de processos de configuração de mídias como dispositivo pedagógico para Dança, mas de como estes dispositivos e as danças presentes neles vão constituindo novos sentidos culturais e novos modos de existência do/no corpo.

Ok Google[8]: Novas tecnologias, novos sujeitos, novos corpos

Diante da dança midiática que alimenta nossos imaginários com tantas referências, Tomazzoni (2015) nos provoca a não condenar esse meio como liquidador de subjetividades e nem tampouco apaixonar-se pelo movimento nas telas sem se dar conta dos processos de consumo e globalização envolvidos. O autor nos convida, então, a fazer das tantas ocorrências de dança na mídia, lições, no sentido Bartheano, para que nós, professoras de dança, possamos compreender que talvez precisemos desaprender, para deixar germinar imprevisíveis mudanças.

O que fazer quando nos deparamos com adolescentes repletos(as) de referências midiáticas e fazendo delas demandas para as aulas de dança, muitas vezes como a única possibilidade de dança conhecida, a única que vale a pena ser dançada? Provavelmente uma das primeiras lições é entender que não se trata apenas de ensinar ou não ensinar, aprender ou não aprender determinado passo. Trata-se de compreender quem são esses sujeitos-estudantes-dançantes:

> Este investimento nos corpos que dançam (ou podem e devem vir a dançar) estabelece modos de subjetivação complexos, sutis, sedutores. E essas transformações não se restringem ao uso de novos aparatos tecnológicos. Enquanto bailamos com e na mídia, vamos nos constituindo enquanto sujeitos. Nessas danças e nesses jeitos de dançar, vão se "colando" sentidos culturais. Como me mexo?

[8] A expressão "Ok Google" faz alusão à nova forma de realizar pesquisas, por meio de voz, no site Google tendo um smartphone com o aplicativo instalado e configurado para este tipo de pesquisa.

> O que meu corpo revela? Como me coloco no espaço? Com que danço? Onde danço? Onde estes passos poderiam levar-me? (TOMAZZONI, 2015, p. 79)

Ampliar o olhar para compreender a formação corporal dos(as) nossos(as) estudantes e quem são estes sujeitos a partir dessa perspectiva dos sentidos culturais “colados” nos seus gestos e em suas formas de enxergar o mundo, nos leva ao acolhimento destas danças e ao respeito às novas subjetividades produzidas. Contudo, seria simplista concluir que a aceitação desses passos dentro da sala de aula é a solução final. Porque, afinal, se os aplicativos de celular e se todo o material disponível na internet ensina a dançar, qual então seria o objetivo da presença da dança como componente curricular na escola? Ou, qual a necessidade de um(a) professor(a) especializado(a) na área, que, na maioria das vezes, não dança tão bem essas danças da mídia quanto seus(suas) alunos(as)?

No debate sobre a dança na escola, a questão da reprodução ou repetição de repertórios, sejam eles midiáticos ou até mesmo de outras naturezas (como, por exemplo, as danças populares brasileiras), é uma questão importante, como colocam Marques e Brazil (2014, p. 128):

> Se temos *laptops*, PCs, celulares, *iPhones, tablets, iPads, iPods* para que os estudantes possam acessar e simplesmente olhar as obras ou copiá-las, acessar e simplesmente decorar as coreografias, [...] ou ainda, acessar um conjunto quase ilimitado de informações sobre essas obras (da vida dos autores às especificações técnicas dos trabalhos), qual a função do professor de Arte?

Portanto, se o(a) professor(a) se reduz a ser um(a) estimulador(a) de cópias, é possível radicalizar a reflexão e em muitos aspectos comparar seu papel com aquele cumprido por um dispositivo digital. Assim, é preciso proporcionar diferentes experimentações de gêneros de dança sem fazer com que esses conhecimentos fiquem estanques. É preciso investir na articulação da linguagem com o intuito de gerar aprendizado crítico mesmo por meio da reprodução e da cópia em determinados momentos. E é necessário, também,

que esses repertórios potencializem a percepção de si e a criação de novas narrativas de dança e de mundo.

Porém, as escolas de educação básica são, historicamente, lugares sociais de aprendizagem sistemática apenas do conhecimento erudito, branco, racional e linear acumulado pela humanidade, apesar da presença constante da cultura popular nos corpos aprendizes. Sem a escola ter escuta para práticas culturais marginais (ROCHA et. al., 2018), não há relação possível com os contextos culturais, locais, diferenciados e variados dos estudantes. E, se esses modos não valorizados, não forem contemplados, a interação com os sujeitos em formação fica fragilizada e, portanto, fica bem mais difícil o processo educacional. Desta forma, trabalhar com o repertório midiático de dança na escola, é uma maneira de construir a ponte entre a vida cotidiana dos(as) estudantes e o aprendizado em dança, fortalecendo a escola como espaço para diversos saberes e conhecimentos.

Questionamentos sobre reprodução e criação em dança podem ser comparados ao debate existente na área de alfabetização. Há uma diferenciação significativa entre alfabetização e letramento (SOARES, 2002; ROJO, 2004), sendo este último não valorizado pela escola e pela sociedade. Ser alfabetizado diz respeito à decodificação de grafemas em fonemas para acessar o significado do texto, porém além dos textos escritos convencionais reconhecidos no ambiente escolar, existem outros textos e entre eles as novas tecnologias são exemplos de textos multimodais, multisemióticos – imagem, letra, movimento, voz, vídeo, diagrama, figura, design, música, etc. – para serem lidos, ou seja, para que significações sejam criadas. Por isso:

> [...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais do que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discurso, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (ROJO, 2004, p. 1).

Neste possível paralelo construído entre alfabetização, letramento e dança na escola, pode-se dizer que nossos(as) estudantes, com todo o acesso e o interesse por dança pelos meios digitais, já chegam na escola letrados(as) em dança através desses dispositivos. E ignorar essa capacidade, seria instituir um processo de alfabetização na linguagem artística a partir das normas oficiais sem reconhecer seus contextos e saberes culturais.

Além disso, a capacidade de leitura de textos multimodais das novas tecnologias pode contribuir para formar esses novos sujeitos, que vão muito além do que ficar restritos a cópias e superfícies, como uma primeira percepção poderia indicar. Esses(as) estudantes compreendem os textos (de muitas naturezas, inclusive os textos dançados), interagem com os(as) autores(as) dos textos lidos e são capazes de se colocar em relação a um discurso, gerando assim novos discursos. Esses(as) estudantes, então, não somente repetiriam de cor as palavras/passos, mas poderiam mesclar, criticar, transformar as palavras/passos do mundo, criando novas formas de estar, agir e falar no mundo.

Contudo, isso não está dado e, para que aconteça, essa capacidade de leitura multimodal das tecnologias precisa ser desenvolvida na escola, para que essa interação também não gere apenas repetidores(as). Afinal, se não desejamos que os(as) estudantes sejam repetidores(as) de passos de danças formais, tampouco a simples validação das danças apreendidas em seus contextos através da tecnologia são suficientes para a construção desse caminho de capacidade de leitura crítica e autoria. Quais seriam, então, os limites entre a cópia sem reflexão dos vídeos de danças da mídia (como o *tiktok*, por exemplo) e a dança como expressão de um modo de existir da juventude na sua relação com as tecnologias digitais? Estas são questões sem resposta que permeiam nosso fazer durante esta pesquisa, um processo de improvisação dentro de uma pandemia.

Ultraconectividade: uma oportunidade

A ideia de que a tecnologia representa extensões (projeções, amplificações) do ser humano que redimensiona suas capacidades (MCLUHAN, 1964), traz consigo a consideração do corpo físico como obsoleto ou a extensão de limites para poder tornar-se mais humano. Os corpos que hoje dançam na escola nasceram com o advento das novas tecnologias e é necessário o encontro com possibilidades de inter-relações com estas subjetividades. Como nos coloca a problematização foucaultiana, somos pessoas humanas invariavelmente fabricadas no interior de certos aparatos do poder e, neste caso, as tecnologias digitais são um desses aparatos. E a escola – arquitetura disciplinar moderna – parece ter sua forma de controle reconfigurada diante dessas novas tecnologias.

Como coloca Preciado (2020), hoje somos controlados ciberneticamente e não mais pelas instituições tradicionais de padronização, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. E esse modo de vigilância foi ampliado ainda mais durante o surto de Covid-19, pois, segundo esse mesmo autor: “nossas máquinas de telecomunicações portáteis são nossos novos carcereiros e nosso interior de casa tornou-se a prisão branda e ultra conectada do futuro” (PRECIADO, 2020, s. p.). Contudo, a relação com as novas tecnologias pode não ter apenas esse sentido, desde que haja uma apropriação outra desses meios, tanto no que se refere às nossas vidas no sentido amplo, como mais diretamente com a educação e a dança. É preciso conhecê-las para saber lidar com elas, ao invés de negá-las:

> [...] tudo aquilo que temos que fazer é sair do tempo em que as novas tecnologias ameaçam nossa arte para um tempo em que as habilidades adquiridas com o uso das novas tecnologias simplesmente mudarão a maneira com que criamos interfaces com o mundo. (STEGGELL apud MARQUES, 2007, p. 121)

Ainda que não seja tão simples, principalmente em se tratando do controle de grandes corporações mundiais em uma economia capitalista, é um

fato a mudança ocorrida na maneira com que criamos e criaremos interfaces com o mundo. Nesta busca, novas estratégias de emancipação e resistência poderão ser traçadas, pois estão, literalmente, nas nossas mãos enquanto interagimos com nossos celulares, *tablets*, computadores e demais dispositivos. Através deles, talvez até possamos nos libertar do controle das instituições do paradigma moderno e construir outra forma de existência política possível. Porto (2020) rebate Preciado colocando que talvez ainda não seja possível inventarmos novas formas de utilizar a tecnologia para desviar da tecnovigilância das redes sociais, pois ainda não avançamos o suficiente nesses debates a ponto de superá-los, em especial na educação e na dança, instituições essencialmente presenciais.

Em nossos cotidianos, como professoras de Dança, vivenciamos essa dubiedade. Por um lado, acreditamos no potencial transformador e revolucionário da interação da Dança e da Educação com as tecnologias digitais e, por outro, percebemos o quanto seu uso também pode se tornar limitador, restritivo, com mais perdas do que ganhos. E uma mesma situação contém este paradoxo com relação às redes sociais.

Por um lado a internet nos aproxima de nossos(as) alunos(as), facilitando o contato mais veloz com eles(as) e possibilitando que conheçamos mais sobre suas realidades por meio de suas postagens, além de ampliar significativamente o compartilhamento de informações sobre Dança. Por outro lado, a diferenciação entre espaço público e privado fica confusa, vidas se expõem e são vigiadas quase como em um *reality show*, imagens superficiais de felicidade e sucesso são compartilhadas e a convivência fica de tal forma intensa e permanente que pode deixar de se tornar saudável para ambas as partes. Esses são exemplos bastante concretos de toda a problemática envolvida, uma realidade complexa que está posta e que precisamos investigar quais as maneiras de lidar com ela, orientadas pelas nossas concepções de dança, de educação e de mundo.

Considerações finais antes que o tempo da *live* acabe

Sabemos que pensar as possibilidades de dança na escola dentro dos Colégios de Aplicação, bem como a receptividade dos(as) estudantes e tudo que pode vir a tomar corpo dos trabalhos desenvolvidos, é bem diferente do que pensar dança nas escolas de educação básica das redes municipal e estadual. Os Colégios de Aplicação são unidades de educação básica vinculadas a Universidades Federais e um de seus objetivos é desenvolver a inovação pedagógica na Educação Básica. Isso proporciona que o(a) docente seja de fato um(a) pesquisador(a) e também configura o perfil do alunato com características muito distintas das apresentadas nas escolas das redes públicas como um todo.

Apesar das especificidades do contexto, o debate sobre a relação entre dança e novas tecnologias na educação, instigada pela situação de isolamento social, ainda é um assunto extremamente presente, e esperamos que este texto tenha contribuído com as reflexões acerca da temática. Outras questões que o contexto dança-educação-tecnologias traz à tona e que não fomos capazes de abordar neste texto são as danças que estão por vir no mundo pós-corona vírus, com relação ao corpo físico, às pedagogias da dança e à democratização do acesso à educação. Há indícios de que o mundo será completamente diferente daqui para frente, mas não temos condições de fazer previsões sobre as novas formas de dança na educação, a não ser aquilo que estamos vivenciando no presente e que, ainda assim, tateamos, testamos e improvisamos com as ferramentas que temos.

Possivelmente, fracassaremos muitas vezes até encontrar novas formas adequadas de ensinar dança na educação básica, o que não é tão diferente do que já passamos quando iniciamos o trabalho como professoras e, mais, como únicas professoras de dança nas nossas escolas. A instantaneidade do ensino de dança na educação básica é como uma conversa em uma *live* do Instagram: falamos enquanto pensamos ou, fazemos escolhas de movimentos enquanto improvisamos ou, analisamos nossas propostas pedagógicas

enquanto estamos ensinando. Não existe "*ok google*" que nos salve, só nossas memórias corporais, estudos e conhecimentos em dança e coragem para abrir a câmera ao vivo.

Então, o mundo pós-corona exige novas formas de interação social, visto que a doença causada por esse vírus nos provoca movimentações corporais inteiramente novas, como um distanciamento maior entre uma pessoa e outra, a questão da higienização constante das mãos e o evitar tocar o rosto com as mãos e outros objetos. Um vírus tão fácil de se propagar e que pode deixar pessoas contaminadas mas sem sintomas nos provoca medo do contato, já que, invisivelmente, o outro é um possível inimigo. Assim, como coloca Žižek (2020, p. 46), "Talvez só a realidade virtual seja considerada segura, e só será permitido mover-se livremente nas ilhas pertencentes aos bilionários." O que traz ao foco o problema da desigualdade social também, assunto muito presente quando se fala de escola pública.

Mas pode ser também que, com o uso indiscriminado das tecnologias digitais durante esse longo tempo de isolamento social, supondo que em algum momento o vírus seja controlado ou até eliminado, o pós-pandemia seja de relações de maior proximidade corporal, material e física ou, como sugere Berardi (2020), "online é igual a doença". Assim, nossas novas pedagogias e tanto entusiasmo com as relações de troca provocadas pelas redes sociais poderão ficar datadas em 2020, mas de certa forma elas terão nos provocado a pensar e repensar os objetivos da dança na escola e as formas de aproximação e interação com nossos(as) jovens alunos(as). Como será que vão ser as salas de aula de dança em 2025 nos CAps UFRGS e UFPE?

Referências

BERARDI, Franco Bifo. Para além do colapso: três meditações sobre um possível depois. In: **Coleção Pandemia Crítica.** 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/051>. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6o do art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da

educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 maio 2016.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões.** São Paulo: Digitexto, 2014.

MARQUES, Isabel. A. **Dançando na escola.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

PORTO, Renan. Filosofia, para desvendar o futuro que virá**. OutrasPalavras**. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/filosofia-para-desvendar-o-futuro-que-vira/> Acesso em: 19 ago. 2020.

PRECIADO, Paul B. Aprendendo do vírus**.** In: **N-1 edições**. 2020. Disponível em: https://n-1edicoes.org/007. Acesso em: 19 ago. 2020.

ROBINSON, Ken. Palestra no TED. **Será que as escolas matam a criatividade?** 2006. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ROCHA, B. G., MANZKE, S. M., & JESUS, T. S. de A. Folguedos no Rio Grande do Sul: estudos iniciais sobre folclore de margem. **Revista Visualidades**, 16(1). 2018. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/47193 Acesso em: 13 mai. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania.> Acesso em: 19 ago. 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc. 2002**, vol.23, n.81, pp.143-160. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002008100008&script=sci_abstract&tlng=pt.> Acesso em: 19 ago. 2020.

TOMAZZONI. Airton. Lições de dança na mídia. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 77-86, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/> Acesso em: 17 mar. 2020.

ŽIŽEK, Slavoj. Un golpe tipo ‘Kill Bill’ al capitalismo. In: DAVIS, Mike, *et al*. **Coronavírus e a luta de classes.** Terra sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/03/coronavc3adrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

OS IMPACTOS CAUSADOS PELA PANDEMIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE DANÇA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Priscilla de Moura de Aguiar (UFRJ)

Este artigo tem por objetivo trazer um estudo, assim como uma reflexão, sobre a maneira como professores de Dança que atuam na Educação Básica em escolas da rede pública e privada do estado do Rio de Janeiro foram e ainda estão sendo impactados com a pandemia covid-19. A escolha pelo tema surgiu no início do período da quarentena[9], e teve como motivação a experiência da autora deste trabalho como professora afetada pelas circunstâncias provocadas no atual contexto social e político.

Com a suspensão das aulas presenciais, as escolas da rede pública e privada do Rio de Janeiro foram, cada uma no seu tempo, adotando a proposta do governo para a realização temporária do ensino remoto. Em consequência desta nova condição de ensino, a jornada de trabalho de muitos professores teve de ser totalmente reajustada: a casa que antes era considerada como um lugar de descanso, de repente se tornou uma sala de aula; os aparelhos eletrônicos e a internet são agora uma ferramenta de trabalho essencial para que as aulas possam acontecer da melhor maneira possível.

A questão é que nem todos os profissionais têm uma casa grande que possa se transformar em uma sala de aula e nem todos os profissionais possuem aparelhos eletrônicos e internet de qualidade para fazerem a transmissão de suas aulas. Outro ponto importante, é que muitas escolas da rede privada tiveram de dispensar os professores de Dança (corte de gastos), pois, devido à crise financeira que se instaurou, muitos pais ficaram desempregados e não tiveram mais como pagar a mensalidade da escola. Na rede pública, porém, os professores ainda permanecem com os seus trabalhos assegurados, contudo, a prática docente de um professor de Dança que atua na Educação Básica, que já era tão desvalorizada, nesse período de pandemia, tem sido ainda mais desprezada.

[9] No estado do Rio de Janeiro, o período de quarentena teve início em março de 2020.

Entendendo ser esse um tema muito pertinente para ser abordado no contexto atual e que por esse motivo os professores de Dança têm muito a dizer, foi realizado um questionário a fim de estudar em que condições de ensino a docência em Dança está sendo realizada e de que maneira as escolas estão dando suporte para que tais professores vinculados a estas instituições possam exercer suas práticas de forma digna, já que ambos são cobrados a "mostrar serviço" a todo o momento. Assim, as perguntas elaboradas para o questionário foram pensadas e estruturadas com a intenção de extrair desses professores possíveis impactos, inquietações e incertezas que estes trazem neste momento de "caos" acerca da circunstância pandêmica que a sociedade está vivendo e que de certa forma tem expandido dificuldades que já eram existentes e enfrentadas por um professor de Dança dentro do espaço escolar e com isso, também, tentar entender quais as expectativas que estes profissionais trazem sobre como será o Ensino de Dança pós-pandemia.

Entendendo ser esse um assunto muito amplo para ser abordado em um único artigo, o uso do questionário serviu de base para a construção desta escrita e a partir disso foram analisadas 20 respostas de professores licenciados em Dança[10], e os impactos abordados aqui são aqueles vivenciados por estes profissionais. À vista disso, para melhor entendimento das questões aqui apontadas, as informações alcançadas no questionário foram, na análise de dados, tendo como referência Moroz e Gianfaldoni (2006), organizadas por categorias, com a intenção de identificar nos dados obtidos os aspectos mais importantes e relevantes para esta discussão.

Desse modo, a partir do processo de divisão e organização dessas categorias, surgiram os tópicos que serão apresentados a seguir; sendo o primeiro tópico uma exposição das dificuldades vivenciadas pelos professores de Dança logo que começou o período de quarentena dando ênfase na maneira como estes profissionais foram desassistidos em sua grade maioria pelas escolas nas quais trabalham; o segundo tópico apresenta o que os professores (que estão dando aulas) trazem como desafios para a construção

[10] Entre os vinte profissionais selecionados para a análise de dados, dez professores atuam na rede pública de ensino e dez professores atuam na rede privada de ensino. Todos os profissionais atuam na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

de processos criativos nesse modelo de ensino remoto e, por fim, o terceiro tópico trás uma reflexão sobre quais as expectativas os professores têm para o ensino de Dança pós-pandemia.

Professores de Dança que atuam na Educação Básica: necessidades e urgências em tempo de pandemia

Este tópico propõe uma discussão sobre as necessidades e urgências que professores de Dança estão enfrentando neste contexto de pandemia, com a intenção de fazer acender uma reflexão crítica sobre situações que caracterizam a desvalorização da docência em Dança dentro do espaço escolar e apontar algumas consequências que essa desvalorização tem provocado neste cenário de calamidade.

Desde o início da pandemia, a prática de professores que lecionam Dança na Educação Básica foi extremamente afetada e em alguns casos até mesmo interrompida. Devido a esta realidade, muitos profissionais estão se sentindo desvalorizados e desmotivados com a profissão, pelo fato de muitos não terem recebido a devida atenção das escolas nas quais trabalham. Em uma pergunta relacionada à falta de reconhecimento por parte das escolas a PDEB1[11] comentou:

> Tenho ficado muito preocupada com o ensino da dança. Durante a pandemia percebi o quanto os artistas da escola privada que eu trabalho, são condutores fortes para um ensino de qualidade. As escolas se beneficiam afirmando um ensino através da arte, mas os artistas nunca são valorizados como merecem. Estamos sempre realizando coisas a mais para a escola e não temos segurança nenhuma. Recebemos um cachê por mês e nenhum outro direito. Não tenho expectativas boas para depois da pandemia. Nem antes,

[11] Professor de Dança que atua na Educação Básica – **PDEB** (sigla utilizada para identificar os professores que responderam ao questionário online). Os nomes dos professores serão mantidos em sigilo por uma questão ética, sendo assim, todas as vezes em que forem citados, serão identificados pela sigla PDEB acompanhada por uma numeração que diferenciará cada profissional participante.

> nem durante (mesmo com todas as nossas ideias e criações durante a crise sanitária) não fomos valorizados como merecemos. Confesso que estou exausta.

Grande parte dos professores que responderam ao questionário começou a dar aulas remotas assim que foi decretado o período de isolamento social e afirmam ter sido difícil o processo de adaptação devido à falta de estrutura de espaço físico e de equipamentos para a realização e gravação das aulas. Em pouco tempo, os professores tiveram que reajustar suas vidas, casas e práticas para dar conta de um modo de ensino nunca vivenciado antes, tendo que se desdobrarem para conseguir o mínimo de recurso possível para gravar as atividades a fim de manterem seus empregos.

Neste sentido, é importante ressaltar que mesmo em uma situação difícil como esta, ainda existem diferenças no modo como algumas instituições tratam professores de Dança e no modo como tratam os professores que trabalham com os conhecimentos que são considerados como mais “importantes” para a formação dos alunos. Conforme fica claro no relato da PDEB2:

> Fui uma das últimas professoras que a escola solicitou para fazer as vídeo aulas. Inicialmente foi bem difícil primeiramente pela falta de costume e também pela falta, principalmente, de espaço físico e estruturas para gravar as aulas. Aos poucos tudo foi se adaptando e fluindo, porém, os vídeos, infelizmente, não são postados toda semana como os das outras disciplinas.

Como podemos ver neste comentário todo esforço feito pela profissional é praticamente desconsiderado pela instituição (sem contar o fato de ela ter sido uma das últimas professoras a ser solicitada pela escola), saber que esse tipo de situação ainda acontece demonstra que é longo caminho que os professores têm de percorrer para legitimar o lugar da Dança dentro da escola.

Lamentavelmente fica claro que o processo de aprendizagem ainda é entendido por muitas instituições de ensino como acúmulo e assimilação de

conteúdos e com a realidade da pandemia tal situação não mudou. Se antes o trabalho de um professor de Dança na escola era considerado inútil, agora nesse modelo de ensino passou a ser ainda mais sem utilidade.

Assim, “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p. 21). Desse modo, é possível compreender que não como uma simples utilidade, mas como uma finalidade, o trabalho do professor de Dança está intimamente relacionado em construir para/com os alunos uma aprendizagem que confira sentido e que justamente, por isso, é capaz de transformar. Assim como expressado pela PDEB3:

> Infelizmente em algumas escolas as aulas de dança foram suspensas, optando priorizar as disciplinas "essenciais" em formato online. Acredito que a dança possa resgatar a alegria e o bem estar das crianças, pois elas estão esgotadas e estressadas com essa nova realidade da pandemia. A dança tem o poder de humanizar a educação, uma dimensão muito importante que precisará ser resgatada no futuro.

A luta da Dança por um espaço dentro da escola ainda é uma luta a ser travada e por esse motivo (devido ao novo cenário vivenciado) existe o medo de que seja perdido o pouco de espaço que já foi conquistado. Desta forma, entende-se que a perda de espaço na escola seja mais um dos possíveis impactos que os professores de Dança podem sofrer, considerando as condições de trabalho que estão sendo vivenciadas na pandemia. Em consequência disso, alguns professores de Dança que atuam na rede privada também relataram a falta de suporte financeiro e comunicação por parte da escola pelo fato da aula de Dança estar nessas escolas somente no quadro das atividades complementares. Como destaca a PDEB4:

> Os colégios nos quais eu trabalho cancelaram as aulas presencias e as aulas online são só para os professores efetivos, no meu caso que sou atividade extraclasse não participei deste momento e por causa disso fiquei também sem receber o salário mensal.

O fato apresentado acima revela um grande desrespeito a esses profissionais como cidadãos e total desrespeito ao tempo que eles investiram nessas escolas com seus trabalhos e práticas. Além de todos os medos e preocupações que envolvem uma pandemia, os professores (que ainda estão empregados), estão tendo que lidar também com a pressão psicológica por parte de diretores sobre o risco de serem demitidos de seus empregos. Como apontado pela PDEB5:

> Tive uma redução em meu salário e carga horária, mas grande parte foi compensada com o auxílio... a escola vem pagando uma parte e o governo outra, a partir de um contrato que assinei e que não permite que a escola me demita até o mês de agosto funcionando dessa maneira... porém, agora as escolas privadas foram obrigadas a dar um desconto de 30% a todos os alunos e fizeram um certo terror conosco, estou com medo de perder meu emprego.

Entende-se que exista o problema da pandemia que tirou a todos do que antes era tido como normalidade, mas, existe também um problema que atende pelo nome de desigualdade social e que já existia antes da pandemia, e que por conta dela também tem se agravado e assim o que não é considerado como algo importante na ideia capitalista, acaba sendo “quase sempre” descartado. De acordo com Marques (1997, p. 21):

> As artes, frequentemente associadas ao trabalho manual, foram também associadas à condição de "escravos". Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos "presa nos porões e escondida nas senzalas": foi banida do convívio de outras disciplinas na escola, ou então atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer "o feitor" de sua "inocência".

É importante ressaltar que a citação acima foi publicada quase no fim dos anos 1990, mas mesmo tendo sido escrita há alguns anos atrás continua sendo atual pelo fato de a Dança ainda ter de enfrentar quase que as mesmas

realidades apresentadas por Marques (1997). Também se faz necessário pensar, que de certa maneira, toda vez que os professores de Dança se sentem desprezados dentro do espaço escolar simplesmente por não serem considerados (pela instituição, pelos colegas de trabalho, pelos pais de alunos etc..) importantes no trabalham que realizam, estes professores acabam provando no corpo de alguma forma a experiência de serem “chicoteados”. Falar, portanto, sobre estas questões em um momento em que professores perderam ou ainda estão perdendo seus empregos por conta da realidade da pandemia, pode ser de algum modo uma tentativa de ir de encontro ao “feitor” para tirar esses professores dos “porões” que deixam na invisibilidade as dificuldades vivenciadas por eles. Neste sentido, Freire (2011, p. 99) expressa:

> Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

E ainda, falar sobre estas questões, além de trazer as vozes desses professores pode ser também um ato de unir forças contra essas “transgressões éticas” vivenciadas dentro dos espaços educacionais que muitas vezes são consideradas como normais simplesmente por serem praticadas com frequência.

Talvez, para muitos, essa seja uma realidade impossível de ser mudada, mas para um artista/educador tal realidade não deve ser um obstáculo, tendo em vista que o sentido da arte e da educação está no poder que ambas têm de promover transformação. “O indivíduo não pode tudo, mas pode alguma coisa”. (CORTELLA, 2015, p .40). Desta forma, é necessário que façamos o movimento contrário ao sistema político e ao que ele impõe para que seja possível unir forças e tentar encontrar no caos uma oportunidade para consolidar ainda mais essa luta.

Nesta perspectiva, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2011, p. 96). Em uma experiência coletiva de isolamento social, por exemplo, a sociedade tem necessitado ainda mais da arte. E por esse motivo a arte tem alimentado e tem sido a companheira diária de muitas pessoas e, tal realidade fortalece a ideia da arte como componente essencial para a formação e educação do indivíduo, pois, ambas estão diretamente ligadas à vida, a sobrevivência e a nossa existência no mundo.

Aulas de dança no ensino remoto: desafios, processos criativos e a construção de novas possibilidades.

Desde o início da pandemia os professores de Dança estão tendo que se reinventar e repensar as suas práticas para tentar construir com os alunos um processo que seja criativo mesmo que à distância, pois, é importante tanto para o aluno quanto para o professor que este espaço de troca aconteça da melhor maneira possível. Contudo, a realidade do ensino remoto apresenta inúmeros desafios que interferem consideravelmente para o bom funcionamento das aulas, muitas vezes relacionados aos problemas da própria tecnologia (conexão, som, câmera, plataforma, etc...), assim como, os desafios que estão relacionados ao problema que é a própria pandemia em si e todas as consequências que são provocadas por ela.

Mas apesar de toda a problemática envolvida nesta questão, os professores de Dança que atuam em escolas tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, estão preocupados em construir uma prática consciente mesmo que em condições tão difíceis e desafiadoras como apresentado no comentário do PDEB6 a seguir:

> Foi um choque pensar em ajustar às práticas ao novo modelo. Como conseguir construir uma prática de corpo à distância? [...] O maior desafio tem sido adaptar uma prática corporal para a

> realidade descritiva de uma página de papel, como tem sido as orientações da rede municipal em que atuo. Uma questão recorrente tem sido o retorno dos alunos, as atividades são feitas em casa, sem a menor supervisão do professor. O máximo que recebemos é um registro dos processos. Tenho pensado em exercícios que não demandem muito tempo, a realidade familiar dos alunos é diversa e, muitos não têm suporte para realização das atividades remotas. Acredito que as minhas atividades não sejam mais um peso curricular para estas famílias num momento tão complexo.

A verdade é que independente da maneira como as aulas estão sendo transmitidas aos alunos (sejam elas gravadas por vídeo ou áudio; ao vivo com a utilização das plataformas ou até mesmo através de atividades escritas) a pergunta que tem sido mais frequente para os professores é exatamente essa mencionada no comentário acima: “Como construir uma prática de corpo à distância?”.

É interessante pensar que diante dessa pergunta e também de outras relacionadas ao ensino de Dança neste formato remoto, também podem surgir respostas significativas e criativas que trazem consigo novos olhares, novos conceitos e sim novas maneiras de experimentar e vivenciar uma aula de Dança.

Contudo, não se pretende ao pontuar essas questões defender esse momento trágico e o ensino remoto em si, mas entender que mesmo em meio a tanta tragédia, existem professores que ao se perceberem desafiados em uma situação nunca vivenciada antes, descobriram em meio à crise uma potência criativa para construção de novas propostas de movimento. Neste sentido:

> Há uma diferença entre adaptação e integração. Não somos um animal de adaptação, mas de integração. Quando alguém se adapta a uma situação, é por ela absorvido. Quando alguém se integra, passa a fazer parte. Quando adaptado, é parte, tem uma postura passiva. Quando integrado, faz parte, a postura é ativa. (CORTELLA, 2015, p. 21)

Considerando o que Cortella (2015) apresenta como ideia de

adaptação e integração, entende-se que a postura desses professores ao pensar em construir uma potência criativa apesar das contrariedades do ensino remoto, em nada pode ser comparada a uma postura de adaptação, uma postura passiva. Esses professores não estão satisfeitos ou adaptados ao ensino remoto, mas estão numa postura de integração enfrentando tal situação com criatividade artística, numa postura ativa de fortalecer o ensino de Dança que está por vir. E essa busca incessante por descobrir novas ideias para desenvolver um trabalho criativo nesse formato de ensino, não é simplesmente para a aplicação de conteúdos, mas ao contrário, essa é uma busca que está intimamente relacionada à construção de um processo em que a aula de Dança não seja mais um peso, mas sim um momento que traga leveza para esses alunos e para que dessa forma eles também se sintam participantes e atuantes na construção desse processo. De acordo com Freire (2011, p. 33):

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Neste sentido, o processo de reinvenção das práticas que os professores de Dança estão experienciando, está de certa forma, relacionado ao que Freire (2011) apresenta como “inquietação indagadora”, pois, é através dessa inquietação que também surgem pensamentos críticos que abrem espaço para a criatividade. Essa inquietação de algum modo desestabiliza o que antes era tido como lugar seguro e confortável (no que se refere à prática) e por isso confere qualidade ao processo de ensino aprendizagem, pois, através dessa inquietação nascem novas práticas e novas formas de se trabalhar um mesmo conceito e, com isso, novos modos de condução para o planejamento de uma aula. Como exposto no comentário a seguir da PDEB7:

> Tenho percebido que no processo de aulas online, pelo curto tempo de aula que temos, precisei pegar detalhes de aulas e princípios de movimentações e transformá-los na própria aula. Detalhes que antes passavam como um processo, mas que hoje se tornaram o tema principal da aula.

Como se pode observar no comentário feito, em razão do curto tempo de aula no modo remoto, o que antes era visto “apenas” como um detalhe de uma aula, agora se transformou na proposta principal. A verdade é que na correria da vida e tendo que dar conta de tantos trabalhos (antes da pandemia) muitas vezes os detalhes acabaram passando de maneira despercebida por falta de tempo, mas em um momento em que a vida se revela tão frágil e tão vulnerável a um vírus que amedronta toda a humanidade, de certa forma esse tem sido um tempo onde os detalhes estão sendo observados com um pouco mais de paciência.

Esse talvez seja um momento em que o conceito de experiência segundo Bondía (2002, p. 24) esteja sendo mais vivenciado:

> 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.

Neste sentido, muitos professores relataram que esse tem sido um momento onde eles estão tendo a possibilidade de se desacelerar do ritmo frenético de trabalho, da correria do trânsito e da falta de tempo e, nessa desaceleração, estão conseguindo de algum modo dedicar mais atenção à saúde e ouvir mais as necessidades do próprio corpo.

Outros professores também afirmaram que estão investindo mais

tempo aos estudos e estão aproveitando esse momento para se ocupar com uma boa leitura, estão fazendo cursos online e refletindo mais sobre a própria prática e em alguns casos até mesmo escrevendo TCC de curso de especialização, além, das outras coisas que antes eles não tinham tempo para fazer e agora estão fazendo.

O Ensino de Dança Pós-Pandemia

Ao serem perguntados sobre quais expectativas tinham para o ensino Dança pós-pandemia, infelizmente a maioria dos professores não demonstrou muito otimismo por conta das dificuldades enfrentadas ao longo da quarentena e pelo fato de não se saber como será esse retorno à escola. Muitos acreditam que o ensino remoto pode de alguma forma incentivar a implantação do ensino à distância e em consequência disso à Dança pode perder cada vez mais espaço, como é possível observar nos comentários a seguir:

> Por conta da pandemia, não tenho grandes expectativas para a dança. Me parece que não vamos conseguir voltar com as atividades tão rápido e, mesmo que voltemos, será difícil retornar ao que era antes. Essa “experimentação” do ensino remoto é um grande passo para que ocorra a possibilidade de nos adaptarmos futuramente a essa plataforma online. Dessa maneira, não vejo que a dança (e outras áreas artísticas) na escola formal seriam experimentadas na sua totalidade. (PDEB8)

> Não sou muito otimista. Acredito o ensino remoto emergencial vai ajudar a incentivar políticas para a implementação da educação à distância. E a dança vai perder cada vez mais espaço em detrimento de habilidades mais técnicas. (PDEB9)

> Baixas. Até ano passado eu dava aula de dança para o ensino fundamental e médio. Esse ano, por conta dos meus horários, estou dando aula para a educação infantil e ensino fundamental. Meu salário diminuiu drasticamente, agora que a maior parte das turmas faz parte da educação infantil. Isso me deixa muito triste. É uma dedicação imensa ensinar os pequeninos e as aulas são essenciais para a formação deles enquanto seres humanos e, a

> remuneração é infinitamente menor. (PDEB10)

A falta de investimentos no ensino de Dança é uma grande preocupação para esses professores que atuam na Educação Básica. Compreende-se também que muitos cortes na educação podem surgir com a justificativa da crise sanitária e, com isso, muitas portas de trabalho podem ser fechadas.

Mas apesar das poucas expectativas mencionadas, os professores trazem, também, o desejo de prosseguir lutando, resistindo e defendendo o ensino de Dança dentro do espaço escolar como explicitado abaixo pela PDEB11:

> Acredito que o pouco investimento no ensino de dança vá continuar, mas todos nós que somos artistas da dança, precisamos continuar a mostrar a importância dela e das artes no contexto educacional e com isso tentar mudar esta situação.

O desejo de mudar esta situação se sustenta no amor que esses professores têm pela Dança e por acreditarem na transformação que ela promove dentro do espaço escolar.

A realidade da crise (seja a atual crise sanitária ou as crises que já existiam antes da pandemia), não pode ser vista como algo impossível de ser mudado. E as experiências que esses professores relatam demonstra que mesmo vivenciando tantas dificuldades eles não se sentem vencidos, ainda estão em campo de luta e, não pretendem se reder apesar de tudo. Nesta perspectiva:

> Há crises em Educação que nos ajudam a avançar, quando enfrentadas. São crises inerentes ao processo de formação, que se dá com a vida; vida é processo e processo é mudança. Por isso, não há uma maneira única, exclusiva e linear de trabalhar a Educação. Há algo, no entanto, que não pode ficar para trás, que é

> olharmos as crises como uma ocasião para recusar aquilo que parece fatal ou intransponível. (CORTELLA, 2015, p. 48).

Ainda que essa não seja uma crise somente na área da educação e mesmo com toda a dor que ela tem causado, espera-se que de alguma forma após enfrentá-la, o ensino de Dança possa avançar mesmo em um formato de ensino que ainda não se sabe como será.

Considerações finais

Pretendeu-se com este artigo estudar de que maneira os professores de Dança que atuam em escolas da rede pública e privada foram impactados com a pandemia covid-19 trazendo as vozes desses professores que precisam ser ouvidas e valorizadas como merecem.

Conclui-se que foram muitos os impactos sofridos tanto pelos professores que atuam na rede privada quanto os que atuam na rede pública de ensino. Contudo os que atuam na rede privada sofreram mais impactos na questão financeira pelo fato de não possuírem em muitos casos nenhum tipo de vinculo empregatício, tendo sido alguns demitidos ao longo da quarentena e em outros casos sofrendo redução de salário. Uma das dificuldades mais citadas pelos professores da rede pública de ensino foi fato de eles precisarem gravar atividades (ainda que os alunos não tenham acesso) para justificarem que estão trabalhando e não ficarem sem salário no fim do mês.

Mas apesar de todas as dificuldades enfrentadas nesse tempo e das poucas expectativas para o ensino de Dança pós-pandemia, esses professores permanecem lutando e acreditando na essencialidade da dança dentro do espaço escolar.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **MOTRIZ**. Revista de Educação Física. UNESP, São Paulo, v. 3, n. 1, 20-28, junho.1997.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena**. O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

QUAIS DANÇAS ESTÃO POR-VIR:
REALIDADE ATUAL DE PROFESSORES DE DANÇA DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS NO RIO GRANDE DO NORTE

Lívia Camille Maciel de Oliveira (UFRN)
Teodora de Araújo Alves (UFRN)

Pesquisar e estudar a dança nos mostra que essa arte se reinventou ao longo do tempo, especialmente em tempos de crises e guerras. A dança moderna, por exemplo, parou de trazer as fadas e bailarinas etéreas que o balé romântico apresentava, trazendo mudanças com os pés descalços, movimentos do tronco e no chão. Kurt Joos, dançarino e colaborador de Laban, traz em sua obra principal “A mesa verde” a “hipocrisia das conferências de paz e os horrores da guerra”, como afirma Rengel (2006, p. 57), e acrescenta:

> Essa dança política e pacifista, ao mesmo tempo sublime e grotesca, venceu o concurso de coreografia em Paris, em Julho de 1932. Causou grande sensação, tanto por sua modernidade como pelos problemas sociais e políticos que apresentava. Com a consolidação do nazismo, Joos, que se negava a conviver com as ideias nazistas, foi para a Inglaterra, onde ficou até o fim da Segunda Guerra Mundial. Ao retornar à Alemanha, as cidades destruídas pelos bombardeios começavam a reconstruir seus teatros, incentivando o desenvolvimento de uma intensa atividade coreográfica.

Nesse sentido, pensar nas danças que se reinventaram ao longo do tempo nos faz refletir sobre o momento atual e sobre as danças que estão por vir considerando que estamos numa situação de emergência numa escala mundial relacionados à pandemia da COVID-19, e os encontros presenciais não são possíveis por enquanto. Então, refletir sobre a dança como possibilidade de encontro de corpos em movimento no atual momento de isolamento social é um novo desafio a ser enfrentado, principalmente na realidade da dança na educação, envolvendo alunos de todas as idades.

Desde que a pandemia do novo coronavírus foi declarada pela OMS, em 11 de março de 2020, vários países adotaram o isolamento social para conter a disseminação global da doença, entre eles, o Brasil. Com isso, governos e

prefeituras decretaram situação emergencial orientando a população que evitasse aglomerações, trabalhasse de casa e suspenderam as aulas das escolas.

Em meio a essa situação, profissionais de diversas áreas precisaram trabalhar de casa, no chamado *home office*, como alternativa de continuar suas atividades, incluindo os professores que começaram a gravar vídeos em casa, enviar trabalhos por redes sociais, aplicativos e programas promovidos pelas escolas. Por isso, esse artigo tem como objetivo refletir sobre essa nova realidade com professores de dança do Rio Grande do Norte, buscando compreender suas experiências com o ensino remoto e os impactos da pandemia nesse ensino.

Para tanto, foi preciso dar voz aos profissionais a partir de entrevistas com 13 (treze) professores, sendo 10 (dez) de escolas municipais do Rio Grande do Norte: Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Santa Cruz, Lajes e Guamaré; 2 (dois) de escolas particulares do ensino formal e 1(um) professor de uma escola técnica de dança. Dentre os autores referenciados nessa escrita estão Marques (2010), Porpino (2006), Alves (2015), Bicudo e Esposito (1994).

As perguntas norteadoras do estudo e realizadas com os professores foram: “Como você está percebendo esse momento da pandemia e como está se sentindo?”; “No ponto de vista metodológico, como você está trabalhando e lidando com a tecnologia e seus alunos?” e “Como você vê a relação arte/dança e pandemia?”. Essas perguntas foram feitas através do aplicativo de rede social *Whatsapp* e os entrevistados responderam por mensagem de texto ou por mensagens de áudio entre o período de junho a agosto de 2020.

Inicialmente, foi possível perceber que os professores que responderam aos questionamentos afirmaram que tiveram orientação dos gestores escolares e de seus municípios para pensarem em formas de realizar atividades remotas de maneira que os alunos pudessem ter acesso.

Nessa pesquisa, entende-se como atividades remotas aquelas que mantém o contato entre alunos e professores em situações emergenciais nas

quais as aulas não podem ocorrer presencialmente, podendo acontecer por meio de aplicativos como o *Zoom* e o *Google Meet*, *lives*, produção de vídeos, material impresso de estudo dirigido, dentre outras maneiras, mantendo de certa forma uma rotina de estudos para que os alunos não percam o contato com a escola. Em alguns estados, as atividades remotas foram consideradas como carga horária do ano letivo, com autorização do Ministério da Educação (MEC).

Alguns dos municípios dispunham de plataformas digitais para isso e outros contavam com os aplicativos de mais fácil acesso e já usados pelos professores e alunos. Mas como as aulas de dança poderiam se adaptar a esses meios digitais? Para responder a essa pergunta, é necessário também refletir sobre o papel ou perfil do professor de dança. A esse respeito, Marques (2010, p.47) afirma que esse professor:

> [...] deveria ser o leitor mais especializado da dança/mundo: além de saber e querer ler a dança/arte [...] o professor tem como função pedagógica ensinar, abrir, construir, desconstruir, relacionar as leituras decorrentes dos diferentes papéis da dança às leituras que se desdobram e se multiplicam nos corpos de seus alunos.

Dessa maneira, considerando entre as funções do professor a de “relacionar as leituras decorrentes dos diferentes papéis da dança” no contexto vivido por eles e seus alunos, este profissional é chamado agora a refletir sobre quais possibilidades poderão existir ou não nesse contexto tão desafiador de isolamento e/ou distanciamento social. O corpo visto e dançado precisou agora se expressar exclusivamente por meio digital.

Para conhecer a realidade desses professores, alguns jornais locais começaram a publicar suas histórias. Como exemplo, o site oficial da Prefeitura do Natal publicou uma matéria com a professora da rede, Rosa Maria Soares Costa de Mendonça, Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora no Programa de Promoção da Saúde e Qualidade de Vida. Ela produziu videoaulas para que os participantes,

como professores e servidores da Rede Municipal de Ensino, continuassem suas práticas.

O exemplo dessa professora apresenta um possível caminho metodológico para a prática de dança nesse momento, ao menos para aqueles que têm acesso à internet e a aplicativos. A esse respeito, também é preciso indagar: os professores de dança do ensino básico estão preparados, ou se sentem preparados para fazer uso dos meios digitais? Segundo Alves (2015, p. 5):

> A formação continuada encontra-se nesse contexto, de inquietações, de provocações epistemológicas, de encontros e desencontros com a realidade que ajudamos a construir no nosso dia a dia escolar. Nós integramos essa realidade, a realidade que é e aquela que ainda está por vir e que dependerá inclusive de cada um/a de nós para existir, respirar, se mostrar aos nossos olhos e, sobretudo, fazer sentido a nossa vida, seja na escola ou fora dela.

Como a autora afirma, a formação continuada auxilia nos processos de inquietações e nos encontros e desencontros com a realidade do dia a dia escolar. Contudo, visto que estamos numa situação emergencial, os professores de dança não experimentaram uma situação pandêmica como essa anteriormente (considerando que a última pandemia foi a gripe espanhola, em 1918).

Então, percebe-se que na realidade atual o professor de dança tem em suas mãos um grande desafio que o leva a refletir, concordando ou não, sobre como dar aulas de dança remotamente. Será que a única solução seria se tornar um criador de conteúdo no meio digital e aprender a lidar com novas tecnologias? Vale salientar que o professor de dança ensina uma aula que seria considerada praticamente impossível de ocorrer sem a presença física do aluno. Isabel Marques (2010, p. 49), doutora na Faculdade de Educação da USP, explica que:

> Nossos corpos - transitórios, maleáveis, fluidos - são zonas de encontro sem começo nem fim com as quais os diferentes papéis

> sociais, na dança em interfaces com o mundo, são reconfigurados, ressignificados. São nossos corpos que permitem e conduzem esse fluxo *entre* os papeis e as funções sociais, pois são permeáveis às experiências cotidianas.

Nesse sentido, como ressignificar esse corpo sem encontrar o outro? Se os corpos auxiliam o fluxo social com as experiências cotidianas, como continuar essas ações no isolamento social e através de uma tela? Certamente não se trata de uma situação com solução linear ou simplificada.

Além disso, esse momento pandêmico suscita a reflexão sobre esse novo ambiente controlado: trata-se de telas com espaço limitado, funcionando por dispositivos tecnológicos e onde a presença agora virtual, se dá de modo síncrono (ao vivo) ou assíncrono (modo gravado que pode ser assistido posteriormente). Nesse novo contexto, os corpos durante as aulas remotas precisam se redescobrir, se perceber, interagir ou não nessa nova configuração. São estes novos corpos ou corpos que se adaptaram a nova e difícil realidade? Obviamente dançar pela câmera não é a mesma coisa de dançar presencialmente, é um outro estado do corpo em outro tempo e espaço. E como vivê-lo? Ou não vivê-lo? Eis a questão posta.

É notório que o ensino remoto anula o contato corporal do professor com o aluno, as emoções não ficam tão perceptíveis e o contato visual é raro de acontecer. Nesse sentido, Karenine Porpino (2006, p. 125), Doutora em Educação e professora de dança explica que:

> Ao afirmarmos que dança é educação, percebemos que não há como isolar as várias situações nas quais esse educar se manifesta, pois o fenômeno educação, assim como o dançar, é polissêmico e suas diversas formas de manifestação inevitavelmente suscitam interrogações diversas e transitáveis entre diversos contextos.

Considerando que a dança na educação se manifesta em várias situações, então é passível de ocorrer também nos meios digitais. E como e o que fazer para se chegar a isso? É preciso entender a visão do professor sobre esse momento e compreender suas “interrogações diversas e transitáveis”, como Porpino (2006) aborda acima e talvez considerar esse contexto atual

como uma oportunidade de pensar, por um lado, a dança como polissêmica, em suas diversas possibilidades, e por outro lado, da dura realidade já enfrentada nos diversos contextos educacionais, sobretudo na escola pública brasileira, pela falta de espaço, tempo, materiais adequados e tantos outros desafios.

A diferença agora é que com a pandemia, há fatores sociais que no ensino presencial já vinha sendo negligenciado e disfarçado, isto é, a falta de estrutura adequada do ponto de vista da inclusão digital para a maioria de crianças e jovens que frequentam escolas públicas brasileiras.

Nesse mesmo contexto de realidade virtual e de desigualdade social, estão os professores que, além de lidarem com o desafio de agora terem que adaptar suas aulas para o formato remoto, estão submetidos a consequências emocionais frente aos desafios postos tanto pela pandemia em relação à sua saúde, quanto pela pouca habilidade em lidar com os recursos tecnológicos e por se depararem agora, de modo ainda mais nítido, com a difícil realidade vivida pelos seus alunos.

A seguir, apresentamos a discussão sobre cada questão abordada com os professores entrevistados, incluindo algumas respostas dadas pelos mesmos.

Sobre as percepções e sentimentos dos professores em relação à pandemia

Percebeu-se que alguns professores notam esse momento como uma mudança brusca em suas rotinas, precisando adaptar-se de forma rápida enquanto lidam com o sofrimento ao verem diariamente o aumento no número de casos de pessoas infectadas e mortas pela Covid-19. Além disso, a angústia em ficar longe da família, amigos e colegas de trabalho são razões de aflição em suas falas também. A falta de socialização, idas ao teatro, encontrar amigos ainda deixam uma sensação de lacuna.

A situação atual da educação e a falta de acesso de alunos de escolas públicas ao ensino são preocupações inevitáveis. De fato, no início de setembro, a governadora do estado do Rio Grande do Norte comunicou que as aulas de escolas públicas do estado só voltarão em 2021 e que essas escolas devem continuar as atividades não-presenciais, aplicando um plano de recuperação das aprendizagens com os estudantes concluintes.

Há os que entendem todos esses pontos, entretanto, veem que desse momento pode-se tirar minimamente algo de positivo para o crescimento da sociedade como um todo, percebem o cuidado com o outro e que precisam cuidar mais de si, conseguiram organizar uma rotina de estudos, trabalho e para ficar com a família. Alguns se sentem organizados e mais produtivos em seus horários.

Ainda sobre como se sentem, uma das professoras comentou ponderadamente que embora várias cidades já haja a abertura de espaços de lazer, como bares e restaurantes, muitas pessoas não se sentem seguras ainda de voltar a frequentar esses espaços. Em suas palavras:

> Percebo ser um momento em que quase tudo é flexibilizado. As saídas são flexibilizadas e as pessoas parecem estar desesperadamente felizes com isso, muito embora, tal felicidade seja velada. Eu me sinto produtiva e criativa. Parece que só agora encontrei a adaptada consistência do home office. Já não me incomodo com o confinamento, nem sinto mais tanta necessidade de sair, na verdade, se eu pudesse, compraria TUDO online. Por outro lado, sinto falta de socializar com os amigos e de ir ao teatro, de ver um espetáculo inteiro, sem cortes ou edições de uma câmera (professora 8)

Lendo as respostas dadas, pode-se observar que esses professores usaram frases como “momento de reflexão”, “adaptação em todos os sentidos” e “somos parte de um todo” em suas falas, apresentando resiliência num momento repleto de novos desafios. Segundo Fajardo et al (2010, p. 770), doutora em Saúde Pública:

> A questão resiliência na educação escolar é um desafio, mas pode ser a palavra chave no cumprimento de objetivos fundamentais para formar pessoas livres, responsáveis e sociáveis. Ela não nasce com as pessoas, mas pode-se constituir em uma qualidade que emerge da relação com outras pessoas e com o meio em que se vive, caracterizando-se, dessa forma, a prática docente, o conjunto de processos de vida que possibilitaria a superação de dificuldades e violências. A resiliência, então pode ser resumida como a capacidade de conseguir reverter uma situação adversa, usar a força contrária a seu favor, recuperar-se e ainda sair fortalecido.

Pela descrição de Fajardo et al (2006) pode-se observar a resiliência como uma capacidade que ilustra bem a fala abordada pelos professores em relação à superação das dificuldades e na capacidade de conseguir reverter uma situação adversa, que se entende como o momento pandêmico atual comum a todos. Entretanto, vale a reflexão: será que esse professor já não estava sendo resiliente antes? A função de ser professor parece caminhar nesse lugar “resiliente” há algum tempo e essa situação atual se apresenta como mais um obstáculo que esses profissionais se depararam. Isso significaria mesmo ser resiliente? Adaptando sempre a situações difíceis? Como agir com resiliência frente às adversidades da educação, sem no entanto fazer parte de um conformismo político nacional que insiste em não priorizar a educação como direito básico social? Não se pode perder de vista essa reflexão e os professores de dança não podem se furtar dela.

Sobre o trabalho desenvolvido no momento de pandemia

Houve um receio inicial de alguns professores que começaram as atividades remotas há alguns meses, pois se esperava que essas atividades abrangessem uma larga quantidade de alunos, mas não tinham certeza se isso iria ocorrer, considerando que muitos desses alunos não têm acesso à internet ou aparelhos digitais, como afirma o professor 5 em seu depoimento:

> No momento o munícipio que dou aula está se adaptando as redes sociais, porém com um provável medo de não ter a sua meta

> atingida. Estamos em trâmite das aulas remotas que irão iniciar esta próxima semana. Mas eu, como professor, creio que teremos uma resposta bastante positiva dos alunos, pois esse novo modelo de ensino emergencial está sendo aguardado ansiosamente por eles.

Nota-se a positividade presente na fala de alguns professores quanto ao uso das redes sociais pelos alunos, mas há o receio de que nem todos consigam ter acesso. Dessa maneira, a insegurança e ansiedade se revelam em seus depoimentos. Alguns se dizem obrigados a se reinventarem em função das novas formas digitais de dar aula, mesmo que não tenham conhecimento prévio sobre as tecnologias escolhidas para os encontros online através do *Google Meet* ou *Zoom*, por exemplo. Há também o ponto de vista de tentar equilibrar a desigualdade social e uma tentativa de democratização do ensino e aprendizagem, para que seja proporcionado aos alunos os mesmos direitos e acesso à educação de qualidade inclusive nessa situação pandêmica.

Além disso, as formas de danças apresentadas por alguns dos professores nesse momento aconteceram também através de aplicativos que estão sendo usados com frequência em vários países como por exemplo o *TikTok*, um aplicativo digital de origem chinesa para criar vídeos curtos e compartilhar nas redes.

Atualmente, crianças, jovens e adultos do mundo inteiro têm interagido nesse aplicativo reproduzindo danças com coreografias mais curtas ao som de músicas conhecidas no momento ou não. Evidentemente, pode-se refletir que se trata de um recurso presente na vida de alguns alunos hoje, porém necessário se faz que nas aulas de dança esse tipo de prática possa ser problematizada, não ficando restrita à reprodução de movimentos. Afinal, a dança considera outras possibilidades de movimentos como os que os alunos já trazem em seus corpos, suas histórias e experiências para criação e composição em dança.

Além desse aplicativo, percebeu-se que um dos professores apresentou o jogo *Just Dance* para que seus alunos se motivassem a realizar as atividades de dança. Este é um jogo eletrônico que após a seleção de uma música, um dançarino ou mais aparecem na tela. Os jogadores devem seguir os mesmos

movimentos de dança para pontuar, mas além dessa versão eletrônica, algumas coreografias são disponibilizadas na plataforma de vídeos *YouTube*, meio em que o professor utilizou para divulgar a atividade para seus alunos.

A preocupação em manter as atividades artísticas acontecendo e o interesse dos alunos foi algo levado em conta pela maioria dos professores, por mais que as atividades não fossem obrigatórias, como uma das formas para que os alunos não deixassem de ter as aulas de dança e essa conexão com o professor. Nesse sentido, alguns professores se tornaram adeptos de *lives* pelo aplicativo *Instagram*, como a professora 9:

> Não iniciamos as aulas remotas oficialmente em nenhuma das duas escolas em que trabalho, contudo, buscamos mesmo assim estabelecer estratégias que nos aproximem, inclusive afetivamente, dos alunos. Para os estudantes do Ensino Médio, temos utilizado redes sociais e promovido lives com conteúdos diversos, sempre ligados ao universo escolar. Também encaminhamos mensagens de motivação para eles. No que se refere aos alunos do Fundamental – Anos Iniciais, enviamos com regularidade atividades a serem trabalhadas em casa. No que concerne as novas tecnologias, antes desta pandemia, eu não era alguém muito familiarizada com as diversas ferramentas digitais voltadas para a educação, mas tenho buscado participar de cursos e formações online sobre o assunto. Pretendo utilizá-las também, na escola, após o regresso das aulas presenciais (levando em consideração da realidade específica das instituições de ensino em que trabalho, as quais possuem/possuirão salas de informática).

Afeto, motivação, atividades regulares são algumas das estratégias utilizadas por essa professora e outros que acreditam numa educação humanizada, que aproxime o aluno mesmo quando a distância física se torna compulsória. Dessa forma, é preciso refletir que a internet nesse momento tem facilitado esse encontro não-presencial. Ribas (2008, p. 4) apresenta em seu artigo “A docência no ensino superior e as novas tecnologias” a seguinte afirmação:

> A construção do conhecimento é adquirida através de novos processos metodológicos de aprendizagem, pois permitem à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo. As novas

> tecnologias propiciam aos professores e alunos uma reformulação de suas relações, bem como a inclusão da escola no meio social.

Apesar desse artigo ter sido publicado anos antes da pandemia atual, pode-se perceber que já havia uma perspectiva de trabalho e desenvolvimento de professores universitários em relação às novas tecnologias. Nesse momento, entretanto, não só os docentes universitários estão lidando com a adaptação tecnológica, mas também os professores da rede básica, como está sendo observado nos depoimentos desses profissionais no presente artigo.

É necessário compreender que essas tecnologias podem ser uma solução para a construção do conhecimento considerando novos processos metodológicos por meio do mundo digital, como as atividades que estão sendo propostas remotamente.

Sobre a relação arte/dança e pandemia

Nota-se que a maioria dos professores pensam a arte/dança como meio de transcender esse momento, seja mantendo a saúde física e mental das pessoas, amenizando os sentimentos negativos frente à pandemia, ou seja, como canalização de sentimentos. Mas há aqueles que percebem como sendo difícil de a dança acontecer através de uma tela, visto que há perda da prática presencial da dança. A professora 6, por exemplo, explica:

> Sinto que aprendemos muito com toda essa situação, exige muita adaptação do professor e do aluno, mas enquanto dança sinto uma enorme perda de vivência de prática. E sabemos que a dança e a arte é construída e estudada coletivamente, olho no olho, no tato, na práxis, somos muito sensoriais e está sendo muito mais desafiador para os professores de dança.

Entretanto, apesar dessa fala inicial, a mesma completa seu depoimento explicando que os pensamentos a levam para um lugar de auto descoberta e,

apesar da não interação presencial com as pessoas, ainda há a relação com o próprio corpo e desse corpo com o espaço ao redor e com a própria câmera. Assim, a prática da dança se reinventa com essas novas percepções de si e na interação com os alunos. Reflexões como essa, relacionadas à dança, se estendem ao ato cênico através das telas, como traz a professora 8:

> O áudio visual se sobressai. Por enquanto, só consigo perceber e conceber o ato cênico, através dele, das telas. Às vezes, acredito que isso possibilite que nossa arte seja vista pelas mais variadas pessoas, de diferentes partes do mundo. Outras vezes, olhando todo o material artístico que tenho acessado nesse período, pareço não me sentir tocada, como se faltasse algo ou, as lentes não captassem o algo, ou até mesmo, como se ainda não soubéssemos o melhor percurso para atravessar as lentes.

Essa fala traz a reflexão: “o que a lente não consegue mostrar?” Muitas apresentações são gravadas pelo olhar de outra pessoa. A percepção que cada um tem indo ao teatro assistir um espetáculo pode ser diferente ao se comparar com o olhar através das lentes de uma câmera. Lentes que parecem não captar algo, como afirma a professora em sua fala acima. Talvez ainda seja um percurso longo descobrir a melhor maneira de atravessar essas lentes, ou ainda, essa percepção pode variar, dependendo de cada olhar.

Talvez pensando no poder de transformação da arte, seja possível encontrar uma resposta para esse atravessamento. Ao ler o depoimento da professora seguinte, percebe-se que a dança-arte vem mudando vidas durante a pandemia:

> A arte tem um poder transformador e libertador, ela atrai, distrai, emociona, envolve, relaxa, e nada melhor que fazer ARTE para se manter bem durante a pandemia. Eu como artista e pesquisadora da dança concordo plenamente com os dizeres de Santo Agostinho e contemplo minha fala fazendo das palavras dele a minha: Eu louvo a dança, pois ela liberta o ser humano do peso das coisas, une o solitário a comunidade. Eu louvo a dança, que tudo pede e tudo promove: saúde, mente clara e uma alma alada. Dança é a transformação do espaço, do tempo e do ser humano, este constantemente em perigo de fragmentar-se, tornando-se somente cérebro, vontade ou sofrimento. A dança, ao contrário, pede o homem inteiro, ancorando no seu centro. A dança pede o homem liberto, vibrando em equilíbrio com todas as forças! Eu louvo a dança! Ser

> humano, aprenda a dançar! Senão, os anjos do céu não saberão o que fazer de você. (Professora 7)

Os discursos dos professores sobre a arte/dança e a pandemia da Covid -19 expressaram uma sensação de vazio, e de angústia, por não saberem ao certo o que fazer ou esperar desse momento e do ato de ensinar. Entretanto, em depoimentos como esse último nota-se o otimismo de alguns professores.

Todos esses depoimentos são considerados como pertinentes e permitem a reflexão sobre um novo momento para dança, uma nova configuração para o seu ensino e certa abertura para lidar com novas metodologias, mas também de reflexões outras que se exacerbaram em relação as desigualdades sociais, sobretudo na educação pública brasileira; à falta de valorização dos professores e de suas condições de trabalho, quando muitos estão sendo obrigados a resolver uma situação que de certa forma foge a sua alçada, como promover com qualidade uma educação remota em um momento delicado de pandemia.

No final desse estudo, notou-se que alguns professores encontraram como solução a criação de grupos através da rede social *Facebook,* divulgando para seus alunos os conteúdos de aula nesse espaço, visto que seria uma forma mais simples de acesso desses alunos às atividades. Além disso, um dos municípios percebeu que seus estudantes não tinham como acessar a internet, mas tinham televisão em casa, como Parnamirim (RN). Por isso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) criou uma parceria com a emissora Band RN para transmitir aulas gravadas pela TV, no projeto “TeleAula Parnamirim”. Os professores seguem um cronograma de disciplinas e cada dia da semana é direcionado para um ano diferente. Segundo a secretária de educação, esse município é pioneiro em adotar a nova metodologia de ensino.

Considerações finais

Sendo assim, compreende-se que a maioria dos professores entrevistados seguiu o pensamento de que na dança há diversas formas de se expressar. Por isso, há possibilidades, mesmo nesse momento de isolamento social, de manter as aulas de danças por meios digitais entre professores e alunos, embora alguns professores tenham afirmado sobre as dificuldades de acesso de alguns alunos em relação a essas tecnologias.

Cada município precisa avaliar juntamente com a secretaria de educação a realidade da comunidade local para pensar na melhor maneira de continuar oferecendo aulas para os alunos numa situação emergencial como essa. Alguns municípios compreenderam que oferecer treinamento a seus professores ou sistemas de educação digital auxiliariam muitos alunos que tinham acesso à internet. Para os que não tinham acesso, essas mesmas escolas escolheram ainda oferecer as atividades remotas impressas para que nenhum aluno fosse prejudicado e, como visto anteriormente, fazer parceria com emissoras de TV locais.

Mesmo com acesso à internet, alguns alunos não tinham como entrar nos navegadores, mas tinham como acessar a rede social mais conhecida por eles: o *whatsapp*. Então, os professores também adaptaram suas atividades para esse meio. Outros municípios conseguiram ao longo dos meses perceber que não adiantaria criar salas de aula digital ou fazer atividades remotas como alguns lugares estavam fazendo, mas oferecer aulas por outros canais de comunicação, pela televisão e rádio, por exemplo, meios que esses alunos têm acesso mais facilmente.

Assim, percebe-se que a dança na escola precisou se adaptar e reinventar-se mais uma vez, seja por processos criativos e metodológicos necessários a boa formação ou mesmo pelo velho motivo de ter que se adaptar aos desafios e falta de estrutura tão conhecidas dos professores e alunos. No entanto, agora, essa nova adaptação se dá para além do espaço escolar, ou seja, na casa do professor e dos alunos que se encontram por meio de telas

em busca de manterem os processos de ensino-aprendizagem vivos em meio a uma pandemia que assola a população mundial. Os desafios são muitos. Vivê-los parece ser o único caminho. Parar no tempo e no espaço, parece não ser possível, inclusive frente às cobranças muitas vezes presentes por parte da sociedade e dos governos para que os professores se mantenham ativos.

Aqueles que, por obrigação, deram continuidade a sua atuação profissional, nem sempre se mostraram satisfeitos, afinal o problema foi posto bruscamente e resolvê-lo certamente não tem sido fácil, por meio do ensino remoto, sem preparação adequada e tempo hábil para isso. Nesse contexto, o ensino da dança se dando remotamente, é preciso não esquecer de alguns princípios já estudados na dança, como a necessidade de ver a dança além da reprodução e refletir sobre outras maneiras de pensar dentro da própria dança.

Será que somente as danças do aplicativo *TikTok* ou do jogo *Just Dance* são as danças possíveis no momento? Que novos espaços surgem nesse contexto digital? Como ver uma dança através do olhar da câmera? Do outro? E de uma tela? Quais danças estão por vir considerando essas novas possibilidades? Talvez essa realidade virtual atual, para além da pandemia, deixe marcas difíceis, mas também algumas reflexões acerca de um ensino que possa transitar para além do espaço físico-presencial, ampliando canais de fruição, apreciação e formação em dança.

Que o corpo, a dança e o movimento reencontrem brevemente seu porto seguro, do ambiente físico, mas não se prive de possíveis voos em outros espaços-tempos que, por ora, possam parecer difíceis de alcançar, mas ao mesmo tempo, poderão servir de impulsos geradores para novas conquistas sociais, artísticas e metodológicas da dança.

Referências

ALVES, Teodora de Araújo. **Formação continuada em Artes: da anestesia dos tempos modernos à estesia do mundo que nos mobiliza: "o que será que será?"**. Encontro de Formação docente continuada. FormARTES/SME. Natal, 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Vigianni. **Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba: Editora Unimep,1994.

FAJARDO, Indinalva Nepumuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval. Pol. Públ.,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-773, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

RENGEL, Lenira. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

RIBAS, Daniel. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. **Revista eletrônica Latu Sensu**, [s. l.], ano 3, n. 1, 2008.

AS ADVERSIDADES DO ESPAÇO DE DANÇA NA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

Cristiane Rosa de Macedo (UFRJ)*

Pensar sobre a realidade da Dança hoje no ensino formal no Rio de Janeiro, leva-nos a muitas preocupações em relação a esse saber que é tão importante para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Saber esse que muitas vezes é desprezado pelo Poder Público, o que ressoa nos alunos em sala de aula. Não é raro os docentes ouvirem os seguintes questionamentos: “Por que precisamos estudar Dança?”, “Para que serve?” Perguntas que permeiam o ambiente escolar e a sociedade brasileira por falta de políticas públicas que valorizem a Arte e a Dança como saber.

Leciono Artes Cênicas desde 2001 na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde a Dança aparece, até este momento, ano de 2020, apenas como componente curricular da disciplina de Artes Cênicas e da disciplina de Educação Física. Em outros municípios do Rio de Janeiro como Mesquita e Queimados, a Dança já consta como disciplina regular. Durante esses 19 anos, tive a oportunidade de experimentar alguns dos desafios e conflitos presentes no cotidiano do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

Este artigo tem como base reflexões a partir da minha trajetória como professora de Dança, que poderão vir a compor a minha pesquisa de Mestrado. Estabeleço uma escrita que tem como suporte fundamental a minha experiência, no sentido que destaca Jorge Larossa Bondía (2002), como movimento transformador humano, que me ajuda a tecer novos arranjos da Dança no espaço escolar, dando sentido ao que somos, à arte e ao que nos acontece no contexto da escola.

Os espaços físicos da sala de aula sempre geraram questões de conflitos no ambiente escolar, questões de disputa de poder. Nessa hierarquia dos espaços, a Dança nunca ocupou um lugar de destaque, pois historicamente ela ainda se encontra no início do seu processo de

emancipação e reconhecimento. Isto porque, no Brasil, há bem pouco tempo o ensino da Dança estava em sua maioria concentrado nos espaços privados, como escolas de dança e academias. Também podemos encontrar registros do ensino da dança em espaços como centros culturais, associações ou projetos de ensino. Esses fatores contribuíram para um favorecimento do pensamento de que o ensino da dança se restringia apenas a uma pequena parte da população brasileira.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. A partir da LDB[12]: "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, p.36).

Nesse momento a Arte passa a ser vista como um componente obrigatório para todos os discentes, não mais apenas àqueles que podem pagar, passando a ser dever do Estado garantir o acesso com "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e qualidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL,1996, p.29).

Entretanto, quais seriam os insumos indispensáveis para a prática da Dança-Educação? *Insumo*[13] consiste em cada um dos materiais fundamentais para o desenvolvimento ou para a produção de algo, matéria-prima, força de trabalho, consumo de energia, equipamentos, mão de obra, entre outros. Pouco se avançou nos espaços escolares desde o sancionamento da LDB. Sabemos que muitos passos foram dados nesse sentindo, porém muito pouco reverberou até a extremidade da escola na formação básica, em especial o ensino fundamental I[14] e o ensino fundamental II[15].

[12] LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação de número 9.394/96.

[13] Definição disponível em https://www.dicio.com.br/

[14] O ensino fundamental I consiste no 1°, 2°, 3°, 4° e 5° Ano da Educação Básica.

Várias questões pedagógicas e básicas, além das questões estruturais desse espaço, permanecem na escola nesse processo de transformação e reconhecimento do espaço da Arte, conforme destacados nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?", "Qual a função da arte na sociedade?", "Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?", "Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?" e "Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo? (BRASIL, 2000, p. 24).

Com o crescimento e surgimento de novos cursos de Dança, oferecidos no contexto universitário, em cursos de graduação e pós-graduação, ampliamos o debate para essas questões levantadas nos PCNs[16], que são primordiais para a valorização da linguagem da Dança.

Em 2016, houve uma modificação significativa na LDB, que inclui pela primeira vez em seu texto o termo Dança: "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). Apesar da inclusão da especificidade da Dança pelo sancionamento da Lei 13.278/16 pela presidenta Dilma Rousseff e do crescimento de um sentimento de esperança dos profissionais desse campo de atuação, não houve o reconhecimento da Dança como esperado devido a tensões políticas e a uma herança histórica de desvalorização do corpo no contexto educacional.

[15] O ensino fundamental II consiste no 6°, 7°, 8° e 9° Ano da Educação Básica.

[16] PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Dança no Espaço Escolar

A maioria das Escolas Municipais do Ensino Fundamental I do Rio de Janeiro não disponibiliza um espaço físico ou uma sala preparada para a prática do ensino da Dança. Assim, torna-se permanente a procura de soluções para que os alunos consigam experimentar a Dança como saber. Com essa realidade dura, o corpo do aluno fica limitado a um espaço físico restrito, que não facilita a sua expressão e a exploração do corpo em toda a sua potência de movimentação, o que torna desafiadora a prática da Dança. Para desenvolver esse saber nos discentes, a teoria e a prática precisam caminhar juntas num fluxo contínuo de experiências. Para que essa interação aconteça é fundamental ter um espaço físico para que as aulas se realizem.

Pensar um espaço adequado para a prática da Dança na Educação é uma necessidade urgente, pois o profissional, com um número enorme de demandas de uma rotina árdua de trabalho, acaba se acomodando numa sala pequena com mais de 40 mesas e cadeiras. O aluno, ao invés de potencializar as possibilidades do seu corpo em termos de movimentos, conforma-se a ficar preso, sem poder levantar-se, mover-se ou se expressar e, em uma estrutura hierárquica e centralizadora em que o professor é o portador do conhecimento, posicionado muitas vezes na frente dos alunos para transmitir seus saberes.

Acredito que cabe ao docente, criar possibilidades de construção de conhecimentos a partir da Dança em um espaço marcado por uma estrutura hierárquica de poder necessita de muita imaginação e esforço. Nessa estrutura, o aluno fica imóvel, não tendo a oportunidade de ter uma verdadeira experiência com a Dança e com seu próprio corpo. Muitos profissionais acabam se acomodando com essa estrutura ou com a falta de estrutura para a ação de lecionar. “Para se desvencilhar de um mau hábito ou para adquirir bons hábitos, é preciso um esforço intenso” (CORTELLA, 2015, p.37).

Essa realidade causa uma exaustão no professor, pois não é uma tarefa fácil! Muitos profissionais da educação comprometem sua saúde na tentativa de fazer uma educação transformadora. Sem uma sala adequada para lecionar

Dança, restam poucas alternativas. Uma possibilidade seria arrastar as cadeiras para conseguir um espaço onde se torne possível buscar novos movimentos, o que causa um certo barulho no espaço escolar, incomodando assim, outros colegas que não entendem porque você insiste em “desarrumar” uma sala, ou melhor, desconstruir uma estrutura de poder que já se mantém durante anos em nosso país.

Na obra Vigiar e Punir de Michel Foucault, no capítulo intitulado “Corpos Dóceis”, podemos perceber como a escola vem repetindo essa formatação ao longo dos anos. Segundo Foucault (1987, p. 142), podemos ver uma estrutura social que “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Buscar na escola ambientes que sirvam de refúgio para as aulas de Dança também tem se caracterizado como uma saída para os professores. No entanto, isso não é bem visto por muitos profissionais da Educação, pois começam a compreender as atividades pedagógicas com o corpo como recreação ou brincadeira, de uma forma pejorativa, desvalorizando o trabalho. Essa visão acaba sendo passada para os alunos, que começam a desvalorizar a figura do professor de Dança, não entendendo o processo de aprendizagem, comprometendo o comportamento dos discentes nas aulas. Como resultado, temos o sentimento de agonia nos profissionais que se arriscam a buscar caminhos diferentes-para lecionar. Segundo Cortella (2015, p. 42-43):

> A palavra “agonia”, em sua origem no grego, significa “luta”. Uma pessoa agonizando está lutando. No combate, o que luta a favor é o protagonista, o que luta contra é o antagonista. Temos dentro de nós uma agonia muito grande. Sabemos que temos de incluir todas as pessoas, mesmo aquelas que vez ou outra nos infernizam o cotidiano.

Essa luta do professor nem sempre é vista ou entendida, tornando-se necessário um maior debate e união dos profissionais de Dança para que as reais carências possam ser superadas. A luta pelo espaço em toda sua amplitude deve ser uma busca permanente para que de fato possamos

conquistar o reconhecimento da Dança como saber. O aluno precisa ter a oportunidade de experimentar diversos posicionamentos dentro de uma sala de aula e diversos pontos de vista, pois tudo interfere e influencia no processo de aprendizagem.

Na minha avaliação em relação a está problemática, penso que na sala de aula deve ocorrer uma dança das cadeiras, de forma que o aluno não sente sempre no mesmo lugar. Para que, assim, seu corpo fique ativo e atento nesse espaço, não se acomode com as relações já estabelecidas e construa permanentemente novas relações cognitivas e epistemológicas. Sentar-se na primeira fileira não é igual a sentar-se no fundo da sala, cada espaço que o nosso corpo ocupa carrega uma representatividade. Portanto, não existe lugar certo ou errado, existem possibilidades que devem ser experimentadas por todos os alunos. Isso inclui, inclusive, o fato de o aluno poder ficar sentado, mas também poder andar, poder se expressar, poder dançar. Essas possibilidades contribuem para o desenvolvimento humano. Nesse sentindo, a Dança é um importante componente no aprendizado dos discentes, como destaca Falkembach e Ferreira (2012, p. 66):

> De fato, se pensarmos na aprendizagem no sentido da existência humana, dançar é fundamental. Quem não dança está perdendo a possibilidade de conhecer aspectos importantes da vida. Quem dança desenvolve-se emocionalmente, desenvolve suas capacidades cognitivas e a própria capacidade de aprender. Portanto, dançar pode contribuir para o aprendizado de qualquer área do conhecimento.

Defendo que a Dança no espaço escolar pode contribuir muito com o desenvolvimento dos alunos e, consequentemente, com o desenvolvimento de uma sociedade mais sensível e atenta às questões individuais e do coletivo. Para que isso ocorra, o corpo do aluno necessita de espaço e de entendimento para se tornar socialmente e politicamente ativo e interativo, percebendo-se como parte de um meio, compreendendo suas próprias questões enquanto corpo no espaço escolar e enquanto indivíduo em uma sociedade.

O Corpo no Espaço ou o Espaço no Corpo

Podemos fazer uma analogia entre o sistema respiratório e o espaço da sala de aula. Para que a respiração aconteça, é essencial o movimento de trocas de gases no corpo. Nessas trocas, ocorre um movimento no espaço interno do corpo. Quando, por algum motivo, esse espaço é limitado, acaba dificultando as trocas que são essenciais para manter o corpo em sua plenitude, ou ainda, quando essa troca é interrompida, a vida pode se perder nesse corpo.

O espaço da sala de aula também necessita de troca. As trocas entre docente e discente devem ser permanentes no espaço escolar. Quando elas são limitadas ou não ocorrem como deveria, o corpo do aluno perde o interesse e sua plenitude como aluno fica afetada. Entendo como um discente pleno aquele que participa, compartilha experiências, que está aberto para o processo de ensino e aprendizagem. Quando esse processo não ocorre, o aluno perde sua motivação, ele se torna mais um corpo na sala de aula. Muitas vezes esse corpo invisibilizado não consegue construir sua emancipação.

Tanto na respiração quanto na sala de aula necessitamos de espaço para que a vida seja respeitada e esteja em constante desenvolvimento. O espaço permite que a vida brote, que a vida consiga seguir seu curso. A Dança tem um papel muito importante nesse desenvolvimento. Segundo Falkembach e Ferreira (2012, p. 67), ela pode ser vista:

> Como um ponto de partida para conhecer o mundo, refletir sobre ele, identificar o modo como se organiza, como as pessoas e as coisas do mundo se relacionam e, ainda, propor modos de desenvolvimento do ser humano e do mundo.

Nesse sentindo, quando propomos que os alunos movimentem seus corpos, podemos estabelecer uma melhor conexão com o espaço interno desses discentes. Assim, suas histórias culturais e histórias pessoais ficam

mais evidentes com a Dança. O corpo do aluno deve ser visto como parte de um espaço, em um contexto único de interação. Pensar o corpo do aluno e tudo que ele carrega, pode tornar o diálogo mais eficaz entre o aluno e o professor, facilitando o movimento e a exploração do corpo de forma mais saudável. Entender que corpo é esse, seu limite, sua facilidade, seus medos, sua motivação, seus preconceitos em relação a certos movimentos, o que faz parar esse corpo e o que o faz mover, torna-se primordial para prática da Dança.

Existem várias definições em relação ao espaço, às possibilidades de leituras e ao entendimento sobre esse tema. Gostaria de propor aqui uma reflexão sobre o espaço como potência de possibilidades: o espaço que permite, o espaço que gera a generosidade, o espaço da diversidade, o espaço como aquele que se abre para que outros corpos possam sobressair. Em tempos de tantas desigualdades sociais, de tantos preconceitos, de tanta intolerância, o espaço escolar deve ser visto como um lugar que permite gerar vida e não um lugar onde o ar não circule impondo limites às reflexões dos discentes.

Os espaços de escuta e de fala dentro do ambiente escolar não podem ser abafados e asfixiados, são eles que possibilitam a relação entre os docentes e discentes. “Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro. Ora, para que essa relação se estabeleça, é preciso que o professor e os alunos se entendam minimamente” (TARDIF, 2002, p.222).

A escola que tem atenção com seus espaços físicos e subjetivos, que busca pesquisar minimamente essas relações, tem mais possibilidade de caminhar rumo ao respeito e à alteridade, ambos desejáveis em uma sociedade democrática. O aluno que tem a oportunidade de experimentar espaços de fala dentro da escola, poderá entender melhor como se estabelecem as relações respeitosas com a diversidade. A Dança que coloca em pauta sua diversidade corporal, com o intuito de não massificar os corpos, torna-se um importante instrumento de formação do discente no espaço escolar.

Ao docente, cabe pensar o cotidiano escolar e erguê-lo à condição de um espaço de tempo privilegiado, de produção, de experiência, de conhecimento e de valores, para que a escola seja, de fato, um espaço que desperte os saberes e o autoconhecimento do corpo. “Valor, para o homem, é o que vale para ele, o que pode preencher suas necessidades, suas carências. Só se pode saber o que vale para cada um, conhecendo-se o que lhe falta”. (WERNECK, 2013, p.19).

Para que os discentes valorizarem as aulas de Dança, é preciso que haja a compreensão de que a Dança possa contribuir na sua formação, independentemente de suas escolhas profissionais. Os benefícios da Dança, como linguagem artística onde existe a possibilidade da expressão criativa com consciência corporal, a fruição de obras e sua contextualização histórica, não podem deixar de ser explícitos em sala de aula. Assim, a partir dessa compreensão, os discentes conseguirão perceber e contextualizar de forma significativa as produções no ambiente escolar, percebendo as possibilidades do fazer artístico e a diversidade expressa na sociedade.

Nesse processo, é fundamental a relação entre professor e aluno, como já foi citado neste artigo por Tardif (2002). Com essa relação estabelecida, o discente consegue se observar e se redescobrir com um novo olhar. Ele se visualiza mais criticamente, analisando suas carências e seu potencial. O corpo se torna mais confiante, podendo assim se arriscar na busca de novas expressões de si próprio. Com esse movimento, o docente pode criar possibilidades para a construção do ensinar, pois o aluno reconhecendo e percebendo o que lhe falta, ele mesmo deixa de ser um corpo passivo. Esse discente passa a ser um corpo ativo e interessado em suprir suas lacunas.

O corpo, através da Dança na escola, aprimora-se e consegue ultrapassar suas fronteiras. A educação deve promover essas condições para que o corpo se liberte dos conceitos estabelecidos ao longo da vida e se permita expandir em novos movimentos, novas descobertas. Assim, como Werneck (2013, p. 41-42) destaca em sua obra:

> A função da educação é promover o aprimoramento do sujeito e não dar a ele limites no sentido de freio, de barreiras intransponíveis. Cabe a ela mostrar a possibilidade de superação dos limites pela natureza, pelas condições sociais e econômicas para, apesar deles, chegar cada um, a viver como pessoa humana, resguardando a dignidade, a racionalidade, e a sensibilidade que são próprias.

Os espaços no ambiente escolar devem promover essa expansão da aprendizagem. Eles devem ser considerados em vários contextos. Os espaços físicos, por exemplo, devem possibilitar aos discentes um movimento e entendimento da Dança como linguagem e expressão. A Dança não pode ser vista apenas como entretenimento nas escolas, nem apenas como reprodução de passos sem questionamentos para alguns momentos festivos ou datas comemorativas. Muitos diretores de escolas, com o entendimento equivocado do que consiste o aprendizado em Dança e com foco apenas na produção, acabam prejudicando o processo de ensino, como relata Marques (2010, p. 29):

> Gestores, diretores de escola e professores, que se contentam com dancinhas pontuais nas festas comemorativas e não questionam os processos por que passaram os alunos, afirmam em suas atitudes que contatos entre a dança e a educação são suficientes no processo pedagógico: são tomados pela ingenuidade, pela funcionalidade, pelo pragmatismo – “a festa já está preenchida de alguma atividade para divertir e ocupar a comunidade” - são inconsequentes. Aulas de dança que são meras reproduções e ensaios de repertórios ou de sequências de passos pré-estabelecidas, sem aprofundamento ou discussão, também proporcionam contatos entre o universo da dança e seus alunos, constroem e são construídos na passividade, na acomodação, não têm consequência, simplesmente copiam e reproduzem.

Os gestores valorizam muito a produção artística, o que acaba provocando uma desvalorização e até prejuízo no processo de criação. Essas apresentações com o foco em resultados em detrimento dos processos são um exemplo da falta de entendimento em relação ao conhecimento da dança e de seu potencial transformador. O processo de criação é um espaço subjetivo no qual os discentes podem expressar seus sentimentos e seus questionamentos como indivíduos em uma sociedade. Na minha percepção, esse espaço deve ser prioridade na escola nas aulas de Dança. Os sentimentos dos alunos, suas

histórias não podem ser invisibilizados pelos docentes, eles devem ser reconhecidos para que os discentes não percam sua identidade e não se tornem somente mais um aluno, mais uma aluna ou um simples número de chamada na sala de aula, como descreve Werneck (2013, p. 47):

> O sentimento, quando mal elaborado, vai fazer com que se perca a noção de pessoa e se veja no lugar dela apenas o indivíduo que se torna anônimo na vida coletiva. Quando se vê no ser humano um número, quando ele perde sua identidade e passa a ser identificado pela função que exerce ou pelo cargo que ocupa, quando seus direitos são desconsiderados, é porque o sentimento perdeu a capacidade de nele enxergar a pessoa.

Acredito que o corpo do aluno deve ser visto pelo educador, a partir de toda a sua complexidade física e psicológica para que ele se reconheça como ser humano e como um cidadão partícipe de uma sociedade. Muitas vezes ele é visto apenas como mais um corpo dentre tantos numa sala de aula. Seus sentimentos e sua identidade não podem perder o seu valor ou o seu espaço. Compreendo que o corpo do discente deve ser visto como um instrumento relevante na educação, pois só a autoestima fomentada num processo de extrema interação e respeito, pode formar pessoas críticas, sensíveis e participativas na sociedade.

O docente na educação pública, muitas vezes convive com corpos marcados pelos sofrimentos e precariedades. Como ensinar Dança para esses corpos? Talvez o primeiro passo seja não ignorar suas fragilidades e suas carências, como bem descrevem Arroyo e Silva (2012, p. 23):

> A sociedade e o Estado não podem ignorar que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças...Corpos de Crianças-adolescências condenados precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção.

Esses corpos precarizados que chegam nas escolas públicas, apelam para serem ouvidos, mesmo quando estão em silêncio. Mesmo estando calados, carregam consigo uma história pessoal que na maioria das vezes reflete muitas marcas. A organização escolar demanda mudanças nesses espaços estreitos que reprimem esses corpos. Os docentes das escolas públicas que convivem com esses corpos mais vulneráveis, têm um grande desafio de reflexão em suas ações pedagógicas no despertar de um novo olhar para suas práticas como destacam Arroyo e Silva (2012, p. 30):

> Essa nova realidade trazida pelas infâncias-adolescências que chegam às escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional: a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar... Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que sobre o futuro e as promessas de felicidades.

A partir da minha experiência, observo que o docente licenciado em Dança, que possui um olhar atento para esses corpos, pode rever as suas ações pedagógicas e pode possibilitar reflexões sobre o conteúdo lecionado para que seja transmitido de forma mais significativa e dialógica com a sua realidade pessoal e cultural. O espaço escolar requer superar visões segregadoras e inferiorizantes como relatam Arroyo e Silva (2012). As aulas de Dança podem propiciar um olhar mais sensível para esses corpos, renovando e fortalecendo as ralações de diálogos e expressões tão importantes em uma vida em sociedade.

Considerações Finais

A legislação mostra que o espaço da escola pública deve garantir o direito ao acesso à Arte, o acesso ao estudo da Dança como linguagem

artística, como meio de expressão e de criação em Dança. A Dança, por sua vez, deveria propiciar possibilidades de criação aos discentes, permitindo a exposição de seus pensamentos, seus questionamentos enquanto corpos no espaço, enquanto indivíduos em uma sociedade. Na minha avaliação, não podemos deixar de ter um olhar sensível e atento para esses corpos que muitas vezes carregam tantas marcas e tantas carências. Por isso, acredito que a Dança necessita ser vista como um poderoso instrumento de entendimento e consciência corporal. Ela permite que a alteridade entre na sala de aula. O indivíduo sendo respeitado e entendido como parte de um coletivo maior com todas as suas características particulares contribui na formação de uma sociedade mais humana.

As questões pessoais e culturais dos alunos devem ser matéria-prima para suas composições. O espaço físico de uma sala de Dança na Rede Pública pode promover ou não essas composições artísticas. Eles podem calar ou fazer dançar. Através dessa ampliação dos espaços físicos podemos chegar aos espaços subjetivos que são lugares difíceis de serem acessados. Os diversos espaços subjetivos nos revelam muito sobre quem são esses alunos, o que eles têm para dizer, quais são as suas questões e quais espaços precisam maior atenção.

Entendo a partir da minha vivência, que essa construção e essa concepção de um espaço dependem de um movimento que não deve ficar somente na esfera da escola. Esse movimento deve atingir a sociedade com pequenas ações que vão se multiplicando e chegando em outros espaços, em outras esferas. A Dança na escola tem essa missão de promover a multiplicação de reflexões e questionamentos sobre a importância da Arte e da Dança em nossa sociedade, e de criar projetos coreográficos novos a partir de um olhar mais sensível, com corpos políticos e ativos nas questões referentes à sociedade e à humanidade.

Referências

ARROYO, Miguel. SILVA, Maurício Roberta da. (Org). **Corpo-infância: exercício tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

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.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

_____ . **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs) - Arte, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

_____ . **Lei N° 13.278, de 2 maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Câmara de Notícias, 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/487394-lei-inclui-danca-e-teatro-entre-as-disciplinas-obrigatorias-da-educacao-basica/. Acesso em: 07 out. 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação Convivência e Ética – Audácia e esperança**. São Paulo: Cortez, 2015.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. FERREIRA, Taís. **Teatro e Dança nos anos iniciais** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Os corpos dóceis**. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

MARQUES, Isabel**. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações**. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010. p.23-37.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WERNECK, Vera. **Educação e Sensibilidade:** Um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

O LUGAR DO CORPO, TEM LUGAR?

Carina Ramos de Pinho Barreto (UFRJ/PPGDan)[17]

Introdução

As questões sobre o corpo permeiam toda atividade que envolve o trabalho do profissional que realiza seu ofício com a finalidade do corpo se expressar, falar, comunicar. Dessa forma, este estudo tem por objetivo levantar questões pertinentes ao mundo atual em relação ao corpo, como ele se apresenta e se manifesta dentro de sua realidade, no espaço escolar. Sendo assim, algumas indagações surgiram: como esse corpo fala sua história? Como a Escola recebe essa manifestação e age a partir dela? Como esse corpo pode ser afetado pela tríade Escola-Professor-Dança?

A partir da atuação docente em escola da rede pública na região da Baixada Fluminense, tanto com projetos de dança extracurriculares quanto com o ensino da linguagem Artes-Dança inserida na grade formal do ensino básico, aliado à criação e implantação do currículo formal para esta linguagem (do 6° ao 9° ano de escolaridade), foram ampliadas as observações e indagações de como esse corpo se expressava. Então, vislumbrei como os corpos recebiam as imposições do entorno escolar, bem como as impostas pelos padrões sociais vigentes. Percebi que deveria compreender como a escola trabalha essa questão e que seria necessário repensar a forma que é abordado o corpo neste espaço de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, no campo metodológico, a partir de uma pesquisa bibliográfica busquei as considerações apresentadas por Maurice Merleau-Ponty (1999), em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, e por Pierre Bourdieu (2007), em *A distinção: crítica social do julgamento*, que se tornaram relevantes para tratar desse campo tão vasto que é o corpo. Além desses pensadores, para entrelaçar a discussão, foi necessário dialogar com outros

[17] Autora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ, sob orientação da Professora Doutora Maria Inês Galvão (Orcid: 0000-000-6473-7763), a quem agradeço por ter contribuído com a revisão e orientação deste artigo.

teóricos, em função de seus pressupostos relacionados a uma educação não exclusiva.

O Lugar do Corpo

O filósofo Maurice Merleau-Ponty (1999), em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, nos informa que o corpo é o lugar de atravessamentos onde o ser constrói sua história e por ele expressa seus caminhos, mostra suas marcas. O corpo é o mediador do mundo, tudo que constitui o mundo vem da percepção corporal:

> No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228).

Em sua outra obra, *O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas*, o filósofo aborda que:

> O corpo do sujeito que percebe possibilita a unidade das coisas por ele percebida, também é o seu próprio corpo que funda a unidade com um outro sujeito, pois, do mesmo modo o corpo do outro, como portador das condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro, afasta-se da condição de um de meus fenômenos, propõe-me a tarefa de uma verdadeira comunicação e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 51).

Merleau-Ponty (1999) descreve o corpo como um lugar de apropriação do sentido do mundo. Embora o filósofo nunca tenha utilizado a expressão “corpo social”, a dimensão social está implicitamente colocada em seus textos sobre o esquema corporal:

> O corpo próprio nos ensina um modo de unidade que não é a subsunção a uma lei. Enquanto está diante de mim e oferece suas variações sistemáticas à observação, o objeto exterior presta-se a um percurso mental de seus elementos e pode [...] ser definido como a lei de suas variações. Mas eu não estou diante do meu corpo, eu estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo. Portanto, nem suas variações nem seu invariante podem ser expressamente postos. [...] Não contemplamos apenas as relações entre os segmentos do nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele [...] que ao mesmo tempo os vê e os toca (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207-208).

Bourdieu (2007), em sua abordagem sociológica, utiliza o "esquema corporal" para interpretar as posturas corporais, ou mesmo os usos do corpo na vida cotidiana. Esta noção é fundamental para o entendimento das observações posteriores que o sociólogo faz sobre a incorporação do *habitus* e sobre o esquema corporal como depositário de toda uma visão do mundo social em que se refletem os diferentes usos do corpo nos diversos grupos sociais. Em sua teoria, explicita que a maneira de estar no mundo se deve a um processo de pertencimento social. Por assim dizer, o indivíduo é um coletivo encarnado, um social incorporado. A relação do corpo com o mundo é, implícita e explicitamente, ligada a imposição de uma representação legítima do corpo.

Em relação à expressão corporal podemos aproximar os pensamentos de Merleau-Ponty (1999) e Bourdieu (2007), destacando que o corpo expressivo, enquanto corpo que se comunica, que demonstra amor, ódio, aceitação, aversão, sexualidade, pudor, em uma comunicação sem palavras, somente pela gestualidade, é um corpo que apesar de expressivo, particular de cada indivíduo, segue um "esquema corporal social". Ele só pode ser compreendido enquanto um corpo que se comunica, porque outros detêm o mesmo signo expressivo.

Outra correlação entre os autores está na concepção de que o corpo se viabiliza no mundo a partir de uma dada construção social, de determinado grupo, e se liga a este pela trajetória de pertencimento dialogada com ele e com os demais. Sobre este tema, Siqueira e Siqueira (2004, p. 67) afirmam que:

> A forma como se percebe o mundo e seus fenômenos também está vinculada à cultura e à sociedade. Dessa forma, a percepção nunca poderia ser 'neutra', imparcial ou pura. Ela sofre influências, contágios culturais e sociais. Nem mesmo a ciência estaria livre para entender o corpo de modo neutro: também ela é passível de interpretação e toda interpretação parte de um repertório de saberes, de conhecimentos, de cultura.

O corpo é constantemente ressignificado por suas marcas. Ao entrar no ambiente escolar, este corpo traz uma história e as representações de seu grupo social, do lugar que pertence. Nesse espaço formativo, onde adentra com incertezas, suas indagações, seus medos, prefiguram um recolhimento de emergência. Que corpo se mostra? A liberdade do gesto fica paradoxal. E se por um lado seu corpo é a expressão de sua história, essa história, geralmente, não é contada na escola, não está inserida nela. A Escola passa então a ser o lugar onde também o corpo se expressa, mas na forma e da forma que lhe será permitido.

O lugar da Escola

A Pedagogia Tradicional buscava por meio da escola levar um conjunto de informações, de conhecimentos, onde aquele que detivesse e retivesse esse conteúdo seria o mais capaz. O professor era ponto central e os alunos gravitavam em torno dele como os planetas em torno do sol, e dele receberiam todo o aporte para seu desenvolvimento. Os conhecimentos incorporados pelos alunos em sua trajetória de vida não eram reconhecidos, até porque o ponto central do conhecimento era o preconizado pela sociedade e estabelecido nos manuais que os professores deveriam aplicar. Em sala, o corpo era engessado e formatado de acordo com a necessidade do momento, não havia lugar para *vozes*, não havia lugar para o meneio. Engessados, os corpos não falavam, não articulavam, só se movimentavam quando lhes era permitido.

A partir da década de 1930, uma nova concepção surgiu: a Pedagogia Nova. Pois até o momento a Pedagogia Tradicional apenas repetia o

conhecimento preconizado pela elite, não incluindo os saberes dos excluídos e reafirmando a exclusão social. A integração de novos saberes era necessária aos novos tempos, posto que os agentes sociais contribuiriam para o desenvolvimento da sociedade. Nesse novo ambiente, os educandos seriam o ponto central e os professores orientariam a aprendizagem. Contudo, a necessidade de ambiente propício ficou fora da realidade, quando a escola pública para todos não recebeu investimentos, quer seja em sua parte física, quanto humana, a escola acabou por reproduzir o *status quo* dominante.

Assim, Hey e Catani (2010), ao falarem de Bourdieu, afirmam que para o autor:

> a função do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser libertadora, a escola é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe. (HEY; CATANI, 2010, s.p.).

Teorias e projetos para educação chegaram ao final do século XX buscando novos rumos para formar o cidadão do novo século. Entre os pensadores, o educador Paulo Freire (2000), propôs uma educação para a transformação social, onde dialogariam, professor e aluno. O educando traria sua história corporal, sua identidade, que não seria rejeitada pelo currículo formal. Assim, na escola, ocorreria a apropriação de vários saberes, surgindo uma sociedade múltipla, onde todos se tornariam plenos de possibilidades criadoras.

Outro teórico, Dermeval Saviani (2013), por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, propôs uma escola onde a educação deveria buscar para cada indivíduo a noção de pertencimento à humanidade e o acesso ao conhecimento que é produzido pelo coletivo. Assim, os membros de uma dada sociedade resgatariam a trajetória de seu grupo e conheceriam a de outros. Para Saviani (2013), o ser humano produtor e consumidor de conhecimento atua no equilíbrio ou desequilíbrio da própria sociedade e, por assim dizer, da natureza. A sociedade em seu conjunto é a responsável pela busca desse

reequilíbrio, sendo assim não se pode prescindir dos conhecimentos e da interação de nenhum ser humano, independente da classe em que se encontra.

Outras proposições se somaram a esta, contudo os planos nacionais para educação ainda não deram conta de resolver esta questão já que nossa sociedade é moldada por diversos corpos, atravessada por várias culturas, num caleidoscópio de cores, ideias, vivências, em que todos agem, vivem, sobrevivem em um meio que ainda não atende e agrega a multiplicidade desses mesmos corpos, atravessados pelas diversas experiências e imersos em símbolos. Como afirma Pierre Bourdieu (2007), esses corpos sofrem a violência simbólica, concretizada na instituição escolar, legitimada não só por seus agentes bem como pela sociedade onde está inserida. Dessa forma, a classe dominante continua com sua cultura hegemônica desqualificando as demais. E, novamente, a escola perde seu papel transformador e equalizador, para continuar legitimando os saberes provenientes das classes mais abastadas.

Inter-relação Corpo-Escola

A Escola constitui-se como instituição social engajada em direcionar e formar o cidadão. É necessário entender se o atual modelo de formatação do corpo, praticado pela escola, ainda está em sintonia com as expectativas da sociedade.

Foucault (2007) nos coloca que os mecanismos de controle que imperam no ambiente escolar, desde a organização dos tempos de aula, a distribuição das disciplinas, bem como as divisões do espaço, com a organização em filas e o *modus operandi* de se movimentar neste, preveem um cercamento do próprio corpo, são uma forma de poder sobre ele:

> As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (Foucault, 2007, p. 126).

Dessa forma, todo um aparato pedagógico age sobre os corpos, dando-lhes a configuração necessária à manutenção da disciplina, da ordem e da construção do ser “domado”. Determina o individual e não o coletivo, posto que individualmente não oferece risco social, pois sozinho é passível de vigília. Assim, o lugar de cada um é definido e qualquer movimento no sentido de grupo é questionado, contido e fiscalizado pela instituição. Como afirma Strazzacappa (2001, p. 69-70):

> Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando, dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente.

Apesar de se esperar da Escola um aporte intelectual que contribua para a sociedade, essa mesma também espera que as novas gerações mantenham as ideias vigentes que dão sustentação a própria manutenção do sistema excludente. Foucault (2007) ao abordar o disciplinamento como dispositivo de manutenção dos corpos, não retira da vivência social novas perspectivas em relação aos mesmos. Os mecanismos de vigilância e disciplina exercem um poder sobre os corpos modelando-os, treinando-os, impondo-os obrigações, limitações e proibições. Os *corpos dóceis*, ou seja, corpos que podem ser submetidos, utilizados, transformados, aperfeiçoados, manipulados, seriam o resultado desse aparato disciplinador.

Assim, as ações de controle no ambiente escolar, mecanizam e normalizam a rotina, tornando-as um hábito, sem espaço para novas criações, firmando exclusões e restrições. As ações são legitimadas pelo discurso da

ordem e do bem, constituindo-se, segundo Foucault (2007), por um conjunto de técnicas, estratégias e dispositivos que permitem, em seu conjunto, o controle minucioso das operações do corpo. Desse modo, podemos dizer que os corpos na escola são silenciados por práticas autoritárias: corpos contidos em uniformes, presos em carteiras, em horários e normas, impedidos de movimentarem-se em sala de aula, impedidos de tocarem-se. Como aborda Oliveira (2006, p. 66):

> [...] em nossa sociedade a escola é, por excelência, o lugar institucional da realização de experiências formativas, nela deveríamos intensificar a busca por uma maior reflexão sobre nossa dimensão corporal, com base no reconhecimento de si e do outro. Não obstante, o que se constata é que são restringidas as possibilidades de autonomia e reforçadas as relações de poder e de domesticação do corpo.

Nesse sentido, os corpos estudantis buscam absorver o que é ditado pela sociedade, com a esperança de serem vistos como entes agregadores e não figuras marginalizadas. Esse caminho engessado, acaba por conter expressões significativas do corpo, corpo moldado, corpo domado desde o cabelo até os pés, incluindo-se os gestos e expressões, corpo social, expropriado de sua criatividade, de suas representações e criações.

Arte, Corpo e Escola: entrelaçamentos

A arte é um campo do conhecimento com linguagem própria e sendo conhecimento, é preciso oferecê-lo sem distinção a todos. O educando tem direito de conhecer culturas do mundo e a sua própria, e isso também se faz possível com o acesso a arte, para que junto ao conhecimento não formal de seu grupo social potencialize seu olhar para o que lhe é pertinente ou não. Segundo Ana Mae Barbosa, “é muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte” (BARBOSA, 2016, s.p.).

A arte integra os saberes e propicia e estimula que o sujeito seja consciente, crítico e criativo. E por ser conhecimento, expressão do sensível e contemplação, proporciona uma educação estética para além da dicotomia belo/feio, e sim da própria experiência em arte.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa, em entrevista à Revista Época, afirma que:

> É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. [...] Segundo, porque a arte estimula o desenvolvimento da inteligência racional, medida pelo teste de QI. O pesquisador Janes Catteral estudou a influência da aprendizagem de arte na inteligência, que será aplicada a qualquer outra disciplina. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade. [...] As artes são linguagens que complementam a linguagem verbal. Susanne Langer, especialista em filosofia da arte, diz que existem três diferentes linguagens: a verbal, a científica e a presentacional. A linguagem presentacional é aquela que você não consegue traduzir em outras linguagens. Ela está presente na arte, que articula a vida emocional do ser humano. Um indivíduo com essas três linguagens bem desenvolvidas está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento, a aproveitar mais o mundo que o cerca. Tirar o aluno da cadeira significa expandir seus sentidos. [...] A dança amplia a percepção do corpo. Desenvolve, assim como a música, o ritmo e o movimento. Exercita o equilíbrio, não só físico, mas mental (BARBOSA, 2016, s.p.).

Nesse contexto, a Dança ao trabalhar com corpos, corpos esses que podem de alguma forma produzir movimento, nos informam por meio de seus gestuais que possibilidades encontram, que histórias contam, capazes de na expressão vivida libertar-se das amarras impostas pela sociedade e assim descortinar novos horizontes.

O fazer artístico intensifica e qualifica os modos especiais de operacionalização de conhecimento. Não se deve pensar a dança na escola desconectada do pensamento artístico. O corpo é a matéria física concreta que produz as possibilidades artísticas em dança, as sensibilidades como sentir, perceber, agir, intuir, organizar, entre outras. Como afirma Pinto (2015, p. 50-51):

> A arte (Dança) na escola, sendo área de conhecimento com elementos próprios, busca o exercício da autonomia do aluno, entendendo o corpo como ativo, cultural, produto, e produtor de cultura, e não como repetidor de exercícios específicos, atuando como “corpoinstrumento”.

Em arte, há de se pensar o corpo enquanto movimento artístico. Uma experiência corporal em Dança que leve o aluno a uma abertura de canais sensíveis resultará, provavelmente, em uma experiência estética. De acordo com Rocha (2010, p. 97):

> Trata-se de trabalhar o ensino a partir do próprio aluno, a partir da perspectiva de que o aluno sabe, só precisa escutar a si, ou seja, redirecionar-se a partir de si em estreito contato com a orientação, sendo conduzido, assim, por um processo associativo, e por que não em uma espécie de maiêutica, a responder às próprias questões que vão nascendo no processo. E dizer que ele sabe implica chamar, convocar sua responsabilidade, seu lugar de protagonista de seu processo de aprendizagem. Em um jogo de estímulos e respostas, procurar fazer com que ele deduza o novo que está em pauta na aula e também os modos como aquele novo se alinha com todo o resto. É um trabalho de pesquisa, desde sempre.

A partir da matéria prima física que produz estas sensibilidades, disponibilidades, e possibilidades artísticas que é o corpo, é fundamental entendê-lo como campo de atravessamentos, lugar inaugural onde estas experiências se tornam possíveis. Acreditamos assim como Pinto (2015, p. 53-54) que:

> A dança como área de conhecimento traz a ideia de que “eu sou um corpo” e não de que “eu tenho um corpo”. Esta segunda proposta remete a uma ideia de uma mente que comanda esse corpo, e é ainda essa diferença que tanto se fala, mas que não consegue ser compreendida pela maioria das pessoas. Este corpo não é passivo ao mundo e nem a própria mente, ele é ativo com o ser humano integrado no seu espaço, e a dança constrói com o aluno determinadas corporalidades, quantas forem possíveis.

O professor seria o responsável, neste processo de ensino aprendizagem, em propiciar o acesso à produção de conhecimento, ele é um mediador e deve estar sempre atento ao como colocar esses conhecimentos

em prática. Ressaltando que neste processo, não é só o professor que se coloca e não é só o aluno que recebe. É o diálogo de ambos em disponibilidade, que faz o conhecimento surgir e se transformar, é o estar aberto ao conhecimento em trânsito. É a aula enquanto jogo de trocas, espaço de formação coletiva, que pode se configurar como uma experiência extremamente prazerosa, instigante e potencialmente transformadora.

Com relação à realidade na qual atuo, percebo que há um silenciamento velado desses corpos, em que o tempo e as demandas conteudistas fazem com que o andamento pedagógico passe por cima da escuta desses corpos. E dessa forma, mantém-se o ensino no modo tradicional, com a limitação dos gestos corporais, onde não se pode opinar, não se pode configurar o espaço de outra forma e ao corpo, fica a condição de ser obediente ao padrão postural sentado enfileirado, com os corpos aprisionados nas cadeiras.

Por assim dizer, verifiquei que os corpos habituados a uma determinada postura em aulas de outras disciplinas, ao fazerem Artes-Dança, majoritariamente se expressavam pela satisfação que este momento propiciava, pela liberdade em explorar o mesmo espaço da sala de aula de outras formas e por desbravar outros espaços da escola. Contudo, é importante ressaltar que realizar este trabalho não é simples pelas condições estruturais e de recursos que a escola pública possui e oferece.

Considerações finais

O corpo tolhido e formatado pelas pressões da cultura dominante, sem espaço de expressão, acaba por se adaptar a todas as culturas e a nenhuma cultura em particular. É um corpo que lhe falta um escopo só seu. É ainda um corpo fluido, mas que não se estende, que não cresce, que não é livre. Um corpo vivido, contudo, sem vida. Inerte, em um caos de performances, em um emaranhado de gestos sem sentido. E que busca seu lugar em seu mundo, no

mundo do outro, no mundo do todo; que é capaz de se movimentar, se sensibilizar e se expressar criativamente.

Entretanto, o corpo não pode ter voz, pois significaria que alcançou seu lugar, que dominou o espaço. Mas que lugar é esse? É o lugar que pretende estar, é estar no mundo, pleno de essência, consciência e existência, o *ser no mundo*.

A partir de minha atuação docente, entendo que a arte, na linguagem da Dança, possibilitaria a esse corpo liberdade para expressar, criar, transformar, experienciar e pode fazer o papel de potencializadora das dimensões do sensível do corpo e suas múltiplas relações consigo, com o outro, com o meio, com os diferentes contextos, oportunizando que o ser se apresente da forma que ele é, que se expresse, que conte sua história, que se sinta inserido e apropriado de si mesmo, que se perceba enquanto único e diverso ao mesmo tempo e que consiga dialogar com os outros corpos, trabalhando sua autonomia e consciência crítica e criativa.

Acredito que a escola é o lugar em que essas possibilidades se concretizariam de forma abrangente, desde que este lugar fizesse parte de um projeto de uma nova sociedade mais sensível e aberta a sua própria diversidade. A mediação e o diálogo com os gestores e a comunidade escolar como um todo, também se torna essencial para que se possa desenvolver um processo pedagógico modificador, onde a escola seja instaurada como um lugar de escuta, de oportunidade de fala. Dessa forma, seria possível propiciar os resgates das origens, das ancestralidades destes corpos, em busca do encontro com sua identidade. A dança deixaria de ser vista apenas como entretenimento na escola, mas também passaria a ser uma linguagem que imploda as práticas super conservadoras, que transforme este espaço escolar, que agregue conhecimento junto as outras linguagens, promovendo também a interdisciplinaridade.

Assim, compreendo que a atuação docente deve ser permanentemente crítica e que o professor, em constante ato criador artístico, pode acionar e reacionar, utilizar recursos, para que em cada aula seja estabelecida uma

relação com o aluno e mantenha sua curiosidade viva. Há a responsabilidade em estar disponível e fazer com que o outro esteja disponível também. E na questão da aplicabilidade da experiência estética, deve atuar como estimulador da percepção do aluno, daquilo que o afeta, podendo passar inclusive pelo lugar dos sentidos também, até porque a escola pode ser talvez o único lugar que o discente pode ter estas experiências. Além de tudo, não esquecer do fazer artístico estar atrelado ao pensamento de dança, e vice-versa, intensificando e qualificando os modos de se aplicar este conhecimento na vida, pois acima de tudo há de se ter responsabilidade com o contexto da realidade do seu aluno, dialogando com ela pela especificidade do movimento expressivo e poético.

É necessário, contudo, cuidado, visto que o educador não pode impor sua condição de mundo, não rotular, mas antes de tudo entender que aquele corpo conta uma história, síntese da própria vida, engendrada em caminhos muitas vezes desconhecidos, mas ainda assim, uma história humana.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A importância do ensino das artes na escola. [Entrevista concedida a] Beatriz Morrone. **ÉPOCA,** São Paulo: Editora Globo, s.p., 16 maio 2016. Disponível em: https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html. Acesso em: 15 maio 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 1ª ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Tradução de Raquel Ramalhete. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Bourdieu e a educação. **CULT**, São Paulo: Editora Bregantini, n.128, s.p., 14 mar. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/bourdieu-e-a-educacao/>. Acesso em: 10 maio 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2006.

PINTO, Amanda. **Dança como área de conhecimento.** Manaus: Travessia, 2015.

ROCHA, Thereza. A dança depois da universidade e agora? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação.** Joinville: Nova Era, 2010, p. 93.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; SIQUEIRA, Euler David. O corpo que dança: percepção, consciência e comunicação. **Corpo, arte e comunicação.** Rio de Janeiro: LOGOS, Ano 11, nº20, 1º semestre de 2004, p. 60-73.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes.** Campinas: vol. 21, n. 53, abr. 2001, p. 69-83.

MEDIAÇÃO CULTURAL:
ALINHAVANDO UMA REDE COLABORATIVA ENTRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS E CULTURAIS

Diogo Lins de Lima (UFBA)
Profª Drª Rita Ferreira de Aquino (UFBA)

O presente texto apresenta reflexões iniciais sobre a prática de mediação cultural em dança como proposta artístico-pedagógica no processo de formação dos estudantes do Curso Técnico de Dança no Programa MedioTec[18] nos anos de 2017 a 2018, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife (PE)[19]. Tal experiência possibilitou a criação de uma rede colaborativa (AQUINO, 2015) entre professor, artistas, produtores e gestores culturais alinhavando uma relação entre espaço de ensino e os equipamentos culturais no qual todos estavam comprometidos em democratizar o acesso à Dança como linguagem artística. Cabe ressaltar que este estudo é um desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada "Mediação Cultural em Dança: um estudo de caso da experiência artístico-educativa no Mediotec - Dança em Recife", em andamento no Programa de Pós-Graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O Programa MedioTec oferta cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio gratuitos na forma concomitante, para estudantes das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculados no ensino médio regular. Trata-se de 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. O MedioTec integra as ações e o pensamento educacional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

[18] O Mediotec é uma oportunidade para que os alunos do ensino médio público possam cursar ao mesmo tempo o curso técnico. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/mediotec> Acesso em: 27 Set. 2020.

[19] Destacamos que as experiências de fruição em dança ocorreram com maior frequência em Recife, pois a capital pernambucana concentra equipamentos culturais, bem como centraliza as programações da produção da dança contemporânea do Estado, como temporadas e festivais. Mesmo assim, tivemos experiências de fruição também em Jaboatão dos Guararapes, o que só foi possível pelo trabalho do Sesc Piedade, cuja ações estão voltadas para a cidade. Dito isto, reiteramos que, embora o Curso Técnico de Dança tenha sido sediado na cidade de Jaboatão dos Guararapes, as experiência de fruição e as discussões sobre acesso e formação de públicos presentes nesse artigo dizem respeito a produção da dança contemporânea de Recife (PE).

e Emprego (Pronatec)[20], criado em 2011, com objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e técnica. Em 2017, o governo federal lançou o MedioTec, cujas ações estão centralizadas nos alunos da rede pública de ensino que estejam cursando o ensino médio. Esta é uma diferença importante de ser ressaltada, o Pronatec oferta cursos de nível técnico profissionalizante para alunos que já concluíram o ensino médio, enquanto o MedioTec, tem suas ações voltadas para os alunos que estão cursando a etapa final da educação básica. O MedioTec, assim como o Pronatec, oferece aos alunos uma bolsa formação[21], cujo objetivo é garantir uma ajuda de custo para alimentação e passagem.

Em Pernambuco foram ofertados dois cursos técnicos de Dança pelo Programa MedioTec, sendo um em Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana de Recife; e o outro em Surubim, no interior do Estado. A discussão que trazemos neste artigo está centralizada na experiência de Jaboatão dos Guararapes.

Mediação Cultural em Dança

A experiência artístico-pedagógica com a mediação cultural em Dança no processo de formação dos alunos do curso técnico é o foco da discussão do presente artigo. A fim de situar o leitor sobre o que mobilizou a criação deste projeto como atividade formativa dentro do MedioTec - Dança; quais os desafios encontrados no decorrer do projeto e, sobretudo, as contribuições que este projeto trouxe para a formação sociocultural dos alunos, optamos por uma

[20] O objetivo do Pronatec é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pronatec > Acessado em: 27 Set. 2020.

[21] No caso do MedioTec - Dança em Pernambuco, só tivemos informações sobre esta bolsa quando o curso estava terminando. Ou seja, a falta de diálogo entre a Secretaria de Educação Profissional de Pernambuco com a escola e, sobretudo, com o professor do curso é um fator marcante, que demonstra a falta de cuidado que o Estado de Pernambuco teve com este projeto, sobretudo com os cursos técnicos voltados paras as artes do corpo, como Dança e Teatro.

construção textual que ao trazer a experiência pedagógica para o centro da discussão também a articula com o pensamento de pesquisadores do campo da mediação cultural, sobretudo, os que desenvolveram pesquisas nas artes do corpo – com destaque para Teatro e Dança.

Tendo em vista que o cerne das discussões e, portanto, o desenvolvimento de pesquisas e projetos voltados para a mediação cultural, no país, se deu no campo epistemológico das Artes Visuais, devemos ressaltar que há um crescimento considerável de pesquisas e projetos voltados para a mediação cultural considerando as especificidades e complexidades inerentes aos campos epistêmicos da Dança e do Teatro (OLIVEIRA, 2011); (AQUINO, 2015); (ANDRADE, 2018). Grande parte desses projetos tem sido desenvolvido por festivais de Dança e Artes Cênicas, de modo que identificamos uma demanda por reflexões sobre sua inserção enquanto prática pedagógica no contexto da educação básica.

Se tratando da Dança, precisamos avançar nas discussões sobre a sua relação com seus públicos. Não é nenhuma novidade o esvaziamento das salas de espetáculos, sejam em temporadas e/ou festivais. Enquanto artistas e professores de Dança temos percebido, de forma cada vez mais frequente, o esvaziamento das salas de espetáculo. Esta percepção foi levada em consideração na elaboração e na inserção da mediação cultural em Dança como atividade formativa no curso técnico de Dança. Cabe ressaltar que não há dados sobre o perfil dos públicos para a dança contemporânea na cidade do Recife. Isso corrobora com a importância de realizar pesquisas de públicos em festivais e temporadas na cidade. Dito isto, reiteramos que quando falamos da ausência de público para a Dança, trazemos uma percepção de caráter pessoal, que é arejada nos diálogos e debates com outros artistas da Dança, e nos ciclos de debates realizados nos festivais da cidade.

Desse modo, a fruição em Dança tomava um lugar tão importante quanto aprender/investigar algum movimento em sala de aula. Por meio da mediação cultural, é possível conscientizar os alunos sobre a importância da leitura da Dança como processo constituinte na formação artística. Tínhamos como pressuposto que a fruição é um modo de conhecer, que oportuniza

leituras de si e leituras de mundo. De acordo com Fernanda Andrade (2018, p. 81):

> No caso específico da dança, pode se afirmar que os espectadores se conectam com a dança primordialmente através dos movimentos dançados. Por meio dos níveis da empatia cinestésica e, usualmente, sem necessitar transformar suas emoções e sentimentos numa tradução literal do que os acomete.

Este modo pelo qual o público se conecta com a Dança, a conexão cinestésica, através do movimento dançado, que nos mobilizou a elaborar um projeto de mediação cultural em Dança no contexto de educação profissional. Compreendemos que o espectador não é passivo na experiência de fruição, ele é cocriador, coparticipante da obra, o seu sentido se dá no encontro com o espectador. A não necessidade de ter que traduzir o que aconteceu ao espectador, no ato da fruição é outro fator importante no desenvolvimento do projeto.

É comum no ensino da Arte nas escolas identificarmos uma pressão para que os estudantes atribuam sentido imediato na relação com as obras, evidenciando um modelo educacional que visa a avaliação como produção serial de resultados para todas as ações pedagógicas, inclusive em abordagem quantitativa (nota). Queremos com isso questionar o modelo de avaliação pautada em rendimento e resultados, sem desconsideramos a importância da avaliação nos processos de aprendizagens. E, como a mediação cultural em Dança faz parte desse processo, é de suma importância a investigação de novas maneiras de avaliar, de compreender como os saberes produzidos numa experiência de fruição artística são identificados não só pelo professor, mas pelo próprio sujeito da experiência, o aluno.

Será que poderíamos trabalhar com a avaliação como um processo mais encarnado, cujas ações tentem se afastar desse modelo pautado em resultados imediatos? Um processo que talvez seja micro perceptivo, que leve em consideração, as mudanças sutis no e pelo corpo de quem assiste a uma

dança, que envolve as emoções, os sentimentos, o pertencimento, o desejo. Na tentativa de incitar novas reflexões sobre como avaliar a fruição artística no contexto de ensino, embora, aqui não pretendamos respondê-las; são feitas algumas questões: Como avaliar a experiência de fruição? E se o aluno não compreendeu o espetáculo? Parece-nos que a ideia de uma educação, cujos resultados estão alocados em estratégias pedagógicas de curto prazo, não serve para a discussão que estamos nos debruçando aqui.

Dito isto, o pensamento de educação que norteou o projeto de mediação cultural do qual trata este artigo escapa ao pensamento tecnicista; por outro lado aproxima-se do par experiência/sentido, proposto pelo professor Jorge Larrosa (2019, p. 38):

> Nesse marco, tenho a impressão de que a palavra experiência ou, melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver. Talvez, configurando outras gramáticas e outros esquemas de pensamento. Talvez produzindo outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido. E o que é feito, o que tentei fazer, com maior ou menor sorte, é explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico.

A mediação cultural na escola apresenta à educação o desafio de encontrar outros modos, outros sentidos, outras gramáticas, outras formas de aprender. É, sem dúvida, um espaço de muitas experiências que implica o corpo e sua relação com o mundo. A fruição é algo da ordem do acontecimento, ainda que nos preparemos para ir ao teatro, que leiamos os *release* das obras, que haja a tentativa de relacionar algum conteúdo com o trabalho artístico, algum roteiro prévio para a leitura da obra, a fruição é uma experiência, ela em si escapa a qualquer tentativa de “pedagogização” excessiva da experiência estética.

A mediação cultural, ao proporcionar ao estudante-espectador o encontro com a Dança, abre caminhos para pensar uma aprendizagem a partir

desse encontro, portanto, um modo de aprender criativo, que impulsiona leituras de si e do mundo, tornando o sujeito da experiência um espectador crítico. Se pensada numa perspectiva emancipatória, assume um papel de alinhavar um conjunto de práticas artístico-educativo-políticas cuja finalidade é contribuir um modo de fazer colaborativo que esteja engajado e comprometido com as políticas públicas de acesso à cultura e as artes. Desse modo, a pensamento de mediação teatral proposto pelo professor Ney Wendell Oliveira (2011, p. 32) traz grandes contribuições para pensarmos a mediação cultural em Dança; ele afirma:

> Trata-se de uma metodologia que pressupõe diversas atividades, antes, durante e depois de as pessoas assistirem a um espetáculo, criando uma oportunidade de aprendizagem criativa, sensível e reflexiva, da obra cênica. Esta metodologia toma como ponto de partida, a necessidade de se construir uma cidadania cultural pela qual o indivíduo vive o momento de compreender e acessar os códigos artísticos, desenvolvendo-se como público.

Avançando um pouco mais, compreendemos a mediação cultural em Dança enquanto prática artístico-pedagógica que reconfigura o espaço educacional, expande seus modos de uso e efetiva a criação de espaços dialógicos entre professor, alunos, a dança e os artistas da dança. Desse modo, a escola é considerada um espaço de relações afetivas que extrapolam os muros e criam possibilidades de partilha com a cena cultural da cidade; assim, educação e cultura passam a caminhar juntos na formação sociocultural da população. O ambiente escolar passa a contribuir como impulsionador de experiências educacionais e culturais que potencializam e tecem aprendizagens em redes colaborativas. Nesse sentido:

> ‘Co-laborar’ é inventar, a cada momento, formas de “trabalhar com” o outro. Constituem, portanto, práticas dialógicas, que não podem ser dissociadas de uma dimensão política de reconhecimento das relações de produção e da reinvenção destas em condições concretas de construção e circulação de conhecimentos. Isto não significa uniformizar as especificidades dos sujeitos, grupos sociais ou instituições envolvidas – ao contrário, a ecologia de um projeto é

> fundamental para o desenvolvimento do trabalho em rede e seu potencial de sustentabilidade [...]. (AQUINO; ASSIS, 2019, p.35)

Mediação Cultural em Dança: notas sobre o Mediotec-Dança

A mediação cultural é um caminho propício para construir o hábito cultural de uma sociedade numa perspectiva de cidadania cultural. As ações propostas por um projeto de mediação cultural devem considerar as três etapas do processo: antes, durante e depois. No decorrer do texto apresentaremos como essas etapas foram pensadas e desenvolvidas no curso. Como um estudo de caso único singular da experiência docente desenvolvida no Curso Técnico em Dança, de abordagem qualitativa e caráter participante, para realização da pesquisa fez-se necessário a apresentação, na escola, de um projeto pedagógico argumentando a importância da fruição artística no processo de formação dos alunos.

Para tornar possível o desenvolvimento do projeto, foi necessário dar nome a esta ação: a ida com os alunos aos teatros, centros culturais e espaços alternativos na cidade do Recife ganhou o nome de *aula-espetáculo.* Designar a experiência de fruição artística como aula-espetáculo para que a coordenação da escola pudesse compreender que, no que se refere a uma formação em arte, a leitura da obra é imprescindível tanto quanto aprender novos movimentos em sala de aula, foi uma maneira de inserir a fruição em Dança como atividade formativa dos alunos.

O projeto tinha a dança contemporânea da cidade do Recife como ponto de partida para os processos de fruição artístico-educativa. A aproximação dos alunos com as obras coreográficas, performances e os processos artísticos em andamento, oportunizou-os conhecer a cena local da dança contemporânea. No entanto, impulsionar a prática cultural da população requer um olhar atento às questões socioeconômicas, e se tratando de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, morando na periferia, sem o hábito de ir ao teatro; temos que ter um olhar cuidadoso para que a experiência não se torne

um acontecimento frustrante e constrangedor aos alunos. A inserção no tecido cultural da cidade, no que diz respeito aos circuitos de dança, não é um processo tão fácil, exige um reconhecimento de si dentro da dinâmica cultural no qual estamos inseridos, é um processo complexo que deve ser analisado à luz dos marcadores sociais. São eles que vão determinar as condições de acesso aos bens culturais e a produção artístico-cultural do país.

É aí, onde entra o professor de Arte/Dança. O seu engajamento em se articular com os artistas da cidade, com os produtores e gestores culturais a fim de alinhavar uma relação entre a escola e os equipamentos culturais é de suma importância para pensarmos a mediação cultural em Dança para além de uma visita anual ao teatro, mas como um processo continuado. O cuidado para que o professor de Arte/Dança não se isole e nem permita que a escola fique isolada da vida cultural do bairro e da cidade na qual está inserido é algo que preciso ser levado em consideração. Rejane Coutinho (2011, p. 159) ao discorrer sobre a formação do professor de Arte, diz o seguinte:

> É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. A comunidade precisa também apoiar a escola, facilitando a construção e circulação dos conhecimentos ali produzidos.

Construir uma relação com os artistas da cidade como pares no processo de fazer-pensar da Dança pode ser uma maneira de escapar do isolamento ao qual, com frequência, é submetido o professor de Arte, visto que em muitos casos há apenas um professor de Arte na escola. Embora considere importante que haja a interdisciplinaridade nos processos pedagógicos, conversar com os pares de nosso próprio campo areja as nossas percepções, mobiliza pensamentos e aquece as articulações dos nossos processos artísticos-pedagógicos, dentro de estruturas de ensino tão enrijecidas.

Se tratando do curso técnico de Dança, só houve um professor contratado para lecionar todos os componentes curriculares do curso,

sobrecarregando o docente. Além disso, havia o isolamento do curso dentro da estrutura pedagógica que norteava o pensamento educacional da instituição, posto que a escola que sediou o MedioTec-Dança só oferecia cursos no eixo tecnológico; de fato, eles não sabiam o que fazer com um curso técnico de dança, quais eram as demandas, como se dava o processo de ensino e aprendizagem no e pelo corpo que dança. Dessa maneira, a mediação cultural também constituiu-se um modo de alinhavar uma relação dialógica que potencializou a criação de uma rede colaborativa entre o curso técnico de dança, os artistas, os festivais e os equipamentos culturais da cidade de Recife.

Para tanto, buscou-se no desenvolvimento do projeto conscientizar os alunos sobre a importância da dança enquanto cadeia produtiva. Para não construir hábitos culturais em torno da gratuidade somente. Embora no início do projeto, por meio da rede colaborativa, tenhamos conseguido a gratuidade para que os alunos pudessem assistir aos espetáculos, no decorrer do projeto a gratuidade foi se configurando numa responsabilidade consciente sobre a importância do investimento financeiro como forma de valorização da produção artística. Isso ocorre através de um trabalho pedagógico junto aos alunos em sala de aula, sempre levando em consideração o contexto socioeconômico dos mesmos.

Assim, no período de um ano e quatro meses de curso, por meio do projeto de mediação cultural em dança, os alunos assistiram 15 espetáculos de dança contemporânea, dentre esses espetáculos estão trabalhos de grupos de dança de grande reconhecimento nacional e internacional, como os espetáculos *Protocolo Elefante*, do Grupo Cena 11; *Looping Bahia Overdub,* codirigido por Rita Aquino, Felipe de Assis e Leonardo França. Desse modo, constatamos que devido seu caráter de continuidade, o projeto proporcionou que os alunos tivessem contato com a produção da dança de outros estados. Se a mediação cultural se restringisse a uma ação pontual, possivelmente não teríamos assistido a esta quantidade de espetáculos.

Sujeitos e contextos: os/as estudantes do MedioTec Dança em Jaboatão dos Guararapes

Não foi fácil que a fruição em Dança tornasse uma prática cultural para os alunos, assim como o cinema e o lazer. Como já mencionado, os alunos moravam na periferia, longe dos equipamentos culturais onde, geralmente, acontecem as apresentações de espetáculos de dança contemporânea, o foco das ações do projeto de mediação cultural desenvolvido no curso. A atrelado ao problema com a distância, havia a questão do transporte público: a volta para casa não era nada confortável, por diversas vezes os alunos reclamaram da demora dos ônibus, de ter chegado tarde em casa, dentre outras ocorrências. Estes fatores foram considerados tanto na elaboração do projeto quanto no seu desenvolvimento; obviamente que no decorrer do projeto fomos encontrando maneiras lidar com essas questões[22].

Logo, não se pode pensar no processo de construção da prática cultural de uma população sem considerar que o direito à cultura, às artes e aos bens culturais estão diretamente ligados ao direito à cidade, a um bem viver. Isaura Botelho vai chamar de Centro Expandido a região que concentra todas as vantagens possíveis para se ter uma vida pautada nos direitos à cidade. Dentre essas vantagens estão os equipamentos culturais.

> O que chamamos aqui de Centro Expandido é a região que concentra todas as vantagens: equipamentos culturais diversificados, população de maior renda e escolaridade, melhor sistema de transporte. Ao desequilíbrio na distribuição dessas benesses devem-se acrescentar outras formas de geração de diferenças no uso dos equipamentos culturais: por exemplo, é privilegiada a parte da população que é vizinha de algum teatro, museu, cinema ou centro cultural. (BOTELHO, 2016, p. 174)

[22] Uma das maneiras que encontramos para lidar com essas questões foi a seleção de espetáculo, cujo horário fosse mais cedo.

Tratar da política de acesso aos bens culturais é preciso considerar aspectos demográficos da população, tendo em vista que os equipamentos culturais que possuem maior investimento e circulação de atividades artísticas estão localizados nos centros das cidades. Sendo assim, uma parte da população que tenha interesse em desenvolver práticas culturais como a fruição em teatros, por exemplo, tem que travar uma batalha física e simbólica para alcançar tal realidade. Cabe destacar que não se trata de ignorar a produção cultural produzida em outros locais mais periféricos. Temos consciência que esses alunos não são sujeitos desprovidos de cultura, estão sim, inseridos numa dinâmica cultural desde sua infância. A periferia tem produzido desde sempre, mas o nosso interesse garantir o acesso a um tipo de arte que não fazia parte do circuito cultural no qual estavam inseridos.

Entretanto, como já dito, optamos em garantir o acesso dos alunos a produção de dança contemporânea, esta escolha se justifica ao fato de que os alunos não tinham conhecimento desta linguagem cênica. Havia, também, o interesse de compreender os desafios em aproximar sujeitos que nunca tiveram contato com os modos de configurações proposto pela cena contemporânea de Recife, a fim de diagnosticar os possíveis caminhos para se formar os públicos para a dança contemporânea. Desse modo, surgem questões que norteiam as reflexões desta pesquisa: até que ponto um projeto de mediação cultural contribui para criar o interesse dos alunos pela fruição em Dança? O que é necessário para que essas práticas desenvolvidas no ensino formal e não formal se tornem uma prática cultural, tanto no decorrer do projeto como depois dele? Estas perguntas são feitas no sentido de estimular a investigação de novas rotas para pesar a mediação cultural em Dança.

Para avançarmos no debate sobre a construção de um hábito cultural, de como a fruição pode se tornar uma prática cultural no cotidiano da população, temos que levar em consideração que os marcadores sociais são fatores que podem impossibilitar alguns acessos, demarcando em sua complexidade os que podem e os que não podem estar em determinados ambientes. Neste sentido tratar a fruição em Dança como prática cultural envolve pensar mecanismos que oportunizam o acesso físico e simbólico desses sujeitos aos equipamentos culturais:

> Pode-se aprender a gostar de teatro, o difícil é ser convencido a fazê-lo (ou ser convencido a gostar de qualquer coisa). O prazer advém da experiência, o gosto pela fruição artística precisa ser estimulado, provocado, vivenciado, o que não se resume a uma questão de *marketing*. O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade duplo acesso: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o indivíduo frequentar espetáculos quanto a sua aptidão para a leitura de obras teatrais. (DESGRANGES, 2015, p. 29)

Para que a fruição artística se constitua uma prática cultural da população é necessário a descoberta do prazer da leitura da obra, da experiência de fruição, de modo que este acontecimento mobilize em cada espectador o desejo por mais experiências artísticas. Para que isto se efetue é imprescindível a formulação de estratégias que provoquem e convoquem a população para a experiência artística como participante de uma partilha sensível (RANCIÈRE, 2009), cujo acontecimento traga à tona modos de partilhar o mundo por meio do trabalho artístico.

A estrutura do projeto

O desenvolvimento do projeto estava baseado num entendimento de que a mediação cultural não se restringe a ida ao teatro num dia específico, ou seja, não é uma visitação, é um modo de fazer-pensar o encontro do público com a Dança, cujas ações compreendem que esse acesso não é somente físico, é também simbólico. Sobre esta questão, Flávio Desgranges (2015, p. 36) diz o seguinte:

> Democratizar[23] o acesso de crianças e jovens ao teatro se constitui, então, em viabilizar a ida aos espetáculos e, concomitantemente, oferecer os instrumentos de compreensão e de recepção que condicionam esse acesso, oferecendo meios necessários para que o espectador infanto-juvenil tenha possibilidade e vontade de apropriá-la.

Sabemos que quando se trata da dança contemporânea existe um estigma no qual com frequência as pessoas que assistem a um espetáculo dessa natureza, "não compreendem" o que foi dançado[24]. Essa não compreensão, se não for trazida para um debate de leituras da obra no seu contexto, pode ocasionar o desinteresse do espectador pela dança contemporânea. Por outra lado, existe algo da ordem da experiência que nos acontece, nos toca, nos mobiliza independente se consigo ou não atribuir uma leitura ao que vi.

Para que a experiência de leitura da obra se efetivasse, o projeto de mediação cultural em Dança compreendia as etapas de mediação cultural em três ações: antes (preparação); durante a fruição (apropriação) e depois (reverberações); (OLIVEIRA, 2011).

Antes - No início do projeto, nesta etapa realizamos uma roda de diálogo com várias perguntas que se relacionavam com o espetáculo que iríamos assistir. No decorrer do projeto, esta roda de diálogo se tornou mais cinestésica. Passamos a trabalhar com algumas estruturas cênicas do espetáculo, ou seja, realizamos exercícios semelhantes a algum trecho da obra. O exercício cênico era realizado de inúmeras maneiras até esgotar as possibilidades de criação.

---

[23] O trabalho de Isaura Botelho (2016) intitulado "Democratização da Cultura: discutindo pressupostos" traz uma discussão importante sobre a distinção dos paradigmas democratização cultural e democracia cultural.

[24] Consideramos importante pontuar algumas questões em relação a esse estigma: a primeira diz respeito a dimensão sensível da experiência estética e a falta de hábito de vivenciá-la em nosso cotidiano; à segunda trata da Dança como linguagem, cuja abordagem do corpo muitas vezes é radicalmente distinta das concepções de corpo às quais somos expostos diariamente em grande intensidade, sobretudo em uma sociedade de forte apelo ao consumo; finalmente, destacamos a desestabilização de narrativas lineares que algumas dessas obras, que identificamos como dança contemporânea, visam provocar - promovendo questionamentos ao invés de oferecer respostas.

Durante - Esta etapa constitui a própria experiência de fruição. Mas cabe ressaltar que a chegada ao teatro era construída de um modo que os alunos não se sentissem visitantes, estrangeiros naquele local. Eram apresentados aos artistas locais a fim de serem inseridos no contexto.

Depois - No nosso caso, esta etapa não acontecia quando terminava um espetáculo, como um bate papo, por exemplo. Se houvesse bate papo, ficávamos. Mas, a etapa acontecia na aula seguinte. A ideia era lançar perguntas que escapassem a ideia do que eles tinham entendido, qual o significado de tal cena, o que isso quer dizer dentre outras.

Assim, formulávamos perguntas mais cinestésicas: o que aconteceu com seu corpo depois que saiu do espetáculo? Durante o espetáculo teve alguma cena que te trouxe um ímpeto de querer mover com os bailarinos? O que te aconteceu durante o espetáculo? E depois que você chegou em casa, o que ficou em você? Qual parte do corpo você sentiu mais vontade de mover depois que saiu do espetáculo?

Para além dessas perguntas, em alguns espetáculos trabalhos com a leituras de críticas sobre o espetáculo, a fim de tentar relacionar o que diz a crítica e o que nós pensamos sobre o espetáculo. Tudo isso no sentido de construir pensamento, de aprender dança. Sem dúvida, o projeto só teve eficácia porque essas três etapas foram cuidadosamente realizadas.

Considerações ou para pensarmos o futuro

Embora tenha ocorrido no contexto precário, sem espaço adequado para a realização das aulas, sem corpo docente apropriado para uma estrutura pedagógica e curricular própria de um curso de nível técnico, o MedioTec Dança na cidade de Jaboatão dos Guararapes contribuiu para a formação sociocultural dos alunos. Foi por meio desta formação que os alunos tiveram contato com a produção da dança contemporânea da cidade do Recife e de outros estados. Esta experiência de fruição em dança, de construir outros

modos de leituras de mundo e de si inseriu os alunos no circuito cultural do qual eles não frequentavam - tanto por motivos socioeconômicos quanto pela ausência de informação sobre a produção da dança contemporânea da cidade.

Cabe ressaltar que este foi o primeiro curso técnico de Dança de que se tem registro em Pernambuco, de modo que esta é uma contribuição para a história do ensino da Dança no Estado. Como militantes da Dança e de sua inserção em contextos de educação formal e não formal, documentamos esta experiência para que ela não seja esquecida ou invisibilizada diante de um sistema de ensino que ainda relega a dança a mero entretenimento. É pressuposto desta experiência a valorização da Dança como área de conhecimento de fundamental contribuição para a formação cidadã.

Diante da crise sanitária que acometeu o mundo no ano de 2020 e que vem se agravando no Brasil, tornando-o o epicentro da pandemia de Covid-19 na América do Sul, é de suma importância refletir sobre o contexto político de redução das políticas públicas no setor cultural do país. O que cabe ao campo da mediação cultural diante deste contexto?

Se tratando da escola e dos espaços de ensino da Dança, em tempos de aulas remotas, a fruição artística pode ser uma experiência na qual os alunos tenham acesso a outros modos de produzir conhecimento em Dança. Com a realização de vários festivais de forma remota, a mediação cultural pode contribuir para que os alunos tenham oportunidade de participar de festivais de Dança além, obviamente, de conhecer o trabalho de diversos artistas que não fazem parte do circuito de Dança sua cidade. A interação em tempo real, como fazer comentários enquanto o trabalho é exibido pode ser uma forma de compreendermos outras maneiras do alunos-espectadores se sentirem mais interessados pela fruição artística.

Neste processo de reestruturação, o que cabe aos espectadores? Implicar o espectador como agente participativo pode ser um modo dos artistas construírem caminhos que não se baseiem e nem dependam exclusivamente

do que se apelidou como “políticas de editais”[25]; engajando inclusive os espectadores no debate acerca da sobrevivência da Arte e dos artistas no país. Apontar a criação de estratégias de organização política que viabilizem formas de produção sustentáveis, para além da descentralização de recursos através de editais, não significa isentar o governo de sua responsabilidade com o setor cultural, promovendo fomento, divulgação, circulação, manutenção e acesso à cultura e às artes.

O que vem sendo chamado de “novo normal”[26] nos impele a um outro modo de organização política cuja “existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 15) mobilizam maneiras de partilhar o tempo e o espaço, ou seja, um tempo incerto e um espaço cujas ausências são um fato. Considerando que a crise não se restringe somente ao setor cultural e que, portanto, os espectadores também são vítimas desta calamidade.

No mundo pós pandemia, as redes colaborativas como forma de criação, invenção e fazer-pensar as políticas públicas são imprescindíveis. Desse modo, se nos comprometermos em pensar a mediação cultural como um conjunto de práticas artístico-educativo-políticas que torna possível o encontro com a Dança em tempos de pandemia poderemos, quem sabe, oportunizar que a fruição se torne uma prática cultural na formação sociocultural da população.

[25] As questões acerca da descentralização dos recursos públicos e os problemas decorrentes do que os artistas passaram a se referir como “políticas de editais” não serão aprofundadas neste artigo, mas integram a pesquisa em andamento e serão abordadas em publicações futuras.

[26] Expressão popularizada nos primeiros meses de pandemia através dos meios de comunicação para referir-se às mudanças de hábitos culturais decorrentes da covid-19 e que vêm sendo fortemente questionada por artistas e intelectuais dado seu caráter de manutenção e reiteração das desigualdade estruturais do país.

Referências

ANDRADE, Fernanda. *Mediações culturais em Dança: Encontros corporificados nos Festivais Vivadança e Fiac/2017*. Dissertação de mestrado, Dança, Programa de Pós-Graduação em Dança/Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2018.

AQUINO, Rita Ferreira de. *A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador*. Tese de doutorado, Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2015.

AQUINO, Rita Ferreira de; ASSIS, Marcelo Felipe Moreira de. **Como fazer juntos? Práticas colaborativas em mediação cultural.** Palco Giratório: Circuito Nacional. Rede Sesc de Intercâmbio e Difusão de Artes Cênicas. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. ISSN 2317-1596.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura:** políticas culturais e seus desafios. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

COUTINHO, Rejane. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011, p.153-159.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

LARROSA. Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Ney Wendell Costa. *A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec.* Tese de Doutorado, Artes Cênicas, Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas/ Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política**.** 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
NOTAS SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Francisco Roberto de Freitas (UFBA)
Rita Ferreira de Aquino (UFBA)

As normas sociais não escolhem sujeitos,
elas se impõem, a todos e todas.
Richard Miskolci

Profissionais da Dança[27], e mesmo de outras áreas do conhecimento, têm feito esforços no sentido de reforçar uma não-dicotomização proposta pelo dualismo cartesiano, em separar corpo e mente, como se fosse possível, cientificamente falando, existir um ser pensante na ausência de um corpo. Contudo, ainda nos dias de hoje, muitas pessoas que trabalham na área da Educação, baseiam-se na superioridade da racionalidade cognitivo-instrumental em relação a racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2006), comprometendo o pleno desenvolvimento do corpo, que aqui iremos considerar como sendo a própria pessoa (LE BRETON, 2013) – neste sentido utilizaremos o neologismo *corpessoa*[28]. Partindo do pressuposto de que práticas educativas que não valorizam a concepção de que o corpo todo aprende, não conseguem promover o pleno desenvolvimento de uma *corpessoa*, abordaremos a seguinte questão: de que forma a Dança pode contribuir para uma Educação Integral?

Historicamente a educação brasileira é marcada por perspectivas homogeneizantes e padronizadoras, modos colonizadores de pensar (SAVIANI, 2013) os quais nos levam a refletir, a partir da epígrafe que abre este texto, que a própria Educação, enquanto norma social, tem atuado por caminhos de imposição e, o que é pior, sem levar em consideração as múltiplas necessidades que se apresentam às práticas educativas da/na contemporaneidade (MISKOLCI, 2012), o que é contraditório, pois é possível encontrar tais disposições em discursos presentes nos textos dos documentos

[27] Daremos preferência na grafia da palavra Dança com “D” maiúsculo no intuito de enfatizá-la como importante área de conhecimento.

[28] O neologismo *corpessoa* surge do processo de aglutinação das palavras “corpo” + “pessoa”, a partir da ideia de que não se tem um corpo, mas se é este corpo, posicionamento defendido pelo antropólogo David Le Breton (2013), dentre outros/as estudiosos/as.

oficiais que regem à educação brasileira, da Constituição Federal do Brasil, de 1988, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017.

Certo atendimento às necessidades educativas dos/as estudantes, talvez tenha esbarrado na própria formação docente que, para o ensino das linguagens artísticas, priorizava as Belas Artes. Observando aqui as palavras de Ana Mae Barbosa (1989, p. 174) quando diz que "[...] nós chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte"[29].

Este artigo integra a pesquisa de doutorado de Roberto de Freitas, que tem por objetivo geral investigar questões relacionadas ao ensino de Dança como componente curricular do ensino fundamental. Propomos aqui analisar alguns procedimentos metodológicos identificados na implantação do componente Dança no currículo das Escolas de Tempo Integral (ETIs) da Rede Pública Municipal de Teresina (Piauí), de 2018 a 2020; discutir o conceito de educação integral; debater algumas práticas pedagógicas efetivadas neste processo e relações provenientes de conexões entre Dança e Educação Integral.

Caminhos trilhados

A pesquisa, em andamento, utiliza a cartografia como abordagem metodológica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Na etapa atual, somam-se à pesquisa bibliográfica os registros de práxis exercidas de 2018 a

[29] É importante registrar que a Dança, afora do ensino formal, sempre esteve presente em escolas de Educação Básica por meio de projetos e iniciativa não formais; bem como o ensino técnico de Dança se desenvolveu em Escolas Técnicas que começaram a ser criadas nas primeiras décadas do século XX, e teve ênfase a partir de 1956, quando foi criada a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), primeiro curso de Dança em nível superior do Brasil – fato que influenciou a abordagem da Dança nas escolas de Ensino Fundamental. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi a segunda instituição de ensino superior a ofertar uma graduação em Dança no país, apenas em 1985.

2020 e a experiência de continuidade deste trabalho no formato remoto, preservando o distanciamento social como exigência para a atual situação da pandemia de coronavírus. O movimento cartográfico vem possibilitando identificar, por meio de diário de bordo (do pesquisador), bem como de depoimentos escritos e relatos orais (produzidos pela equipe de educadores/as envolvidos/as), as perspectivas que se apresentam neste processo de investigação, o traçado da experiência que pode ser conferida e cria um mapa de saberes e fazeres que é produzido por estas. Neste sentido,

> Para o psicólogo Eduardo Passos e a psicóloga Regina Benevides de Barros (estudioso/a da cartografia), essa metodologia "é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação" (2015, p. 18), estando o pesquisador inserido/intervindo no território pesquisado, situação identificada quando do início dessa pesquisa. (FREITAS, 2017, p. 16-17).

O percurso desta investigação tem produzido um mapa que conecta diversos e diferentes traçados advindos não só do/a pesquisador/a, como também dos/as educadores/as imbrincados/as neste processo, professores/as de Dança das citadas ETIs, e ainda das devolutivas recebidas como tarefas propostas para os/as próprios/as estudantes, que também mantém a práxis de registrar suas experiências em seus Cadernos de Registros – nomenclatura utilizada desde 2018. Seguiremos então com um relato de experiências cartográficas onde não há um centro específico do conhecimento, mas brota de várias direções, em uma perspectiva rizomática, como no pensamento da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2014)[30].

Em 2018, foram instituídas 10 ETIs na rede pública municipal de Teresina que, juntas, somaram um total de 63 turmas de Dança e, considerando uma média de 35 estudantes por turma, totalizou um número de 2.205 crianças e/ou adolescentes sendo atendidas/os por este componente curricular – não como linguagem do componente Arte ou Unidade Temática

[30] O conceito de Rizoma, advindo de Gilles Deleuze e Felix Guattari, é baseado na estrutura de algumas plantas, para fazer pensar em um sistema epistemológico onde não há uma raiz única e dominante, onde o conhecimento se estrutura sob diferentes pontos de observação e conceitualização, cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto.

(BNCC) de Educação Física, mas como disciplina autônoma, experimentando novos entendimentos de corpo, mundo e das relações que se processam entre estes, dentre outros temas pensados para contribuir com uma concepção de Educação Integral.

Já em 2019, seis brotos emergiram como novos braços deste rizoma, seis novas ETIs fizeram crescer a quantidade de turmas para um número total de 106 unidades, destacando-se aqui que, por questões de adequação dos currículos como um todo, bem como da demanda de professores/as para compor a equipe, o ensino de Dança só tem se processado nos seguintes anos: do 1º ao 3º da primeira fase – 1º Ciclo do Ensino Fundamental – e no 6º e 7º anos da segunda fase – 2º Ciclo do Ensino Fundamental (TERESINA, 2018, p. 35).

Em 2020, o rizoma continuou crescendo e, atualmente, conta com 23 ETIs, 163 turmas que, juntas, incluem um total aproximado de 5.348 estudantes sendo atendidos/as pelo componente curricular Dança. Este crescimento provocou também um aumento quantitativo na equipe de trabalho que, para atender à demanda apresentada, necessitou de reforços também no quesito qualidade e, dando continuidade na formação de professores/as, conseguimos instituir mais tempo de estudos e reflexões das práxis educativas sob a forma de um curso de extensão, firmado em parceria gerada entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC e a Universidade Federal da Bahia através do Programa de Pós-Graduação em Dança - PPGDAN/UFBA, ao qual se vincula a pesquisa que gerou este artigo.

Mas o que é mesmo uma Educação Integral?

Partindo da Constituição Brasileira de 1988, quando preconiza o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 2013, p. 121), bem como da própria significação da palavra integral, que traz uma perspectiva de completude, totalidade, sem restrições, já podemos pensar em uma educação que se preocupe com a formação e o desenvolvimento de uma *corpessoa*

integrada em seus diversos aspectos, ético~estético~político~social~afetivo~cultural[31], tal como no pensamento de Edgar Morin (2002). Nesse sentido, embora haja muitas questões a serem refletidas sobre a BNCC, esta reconhece que

> [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Porém, essa ideia não é nova. A necessidade de uma visão plural para as práxis educativas (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014) já vem sendo apontada por muitos/as estudiosos/as há muito tempo. Aliado a esta, e advindo do pensamento de Paulo Freire, já se tinha a ideia de uma educação como prática de liberdade e, em 1996, este autor lançou a “Pedagogia da autonomia”, a nosso ver, leitura indispensável à formação de qualquer pessoa que se pense educadora e que, a partir de saberes necessários à práxis educativa, nos ajuda a refletir sobre o que poderia ser uma educação a ser chamada de integral. Nesta concepção, torna-se imprescindível que os/as professores/as assumam a postura de educadores/as, pessoas comprometidas com o pleno desenvolvimento dos/as estudantes para os/as quais estão mediando a produção de conhecimentos.

Vale lembrar que o conceito de Educação Integral não equivale à ideia de uma Escola de Tempo Integral, ou seja, a integralidade do desenvolvimento de uma *corpessoa* não deve ser confundida com um aumento de tempo de

[31] A utilização da marca tipográfica ~ (til), nas conexões de dois ou mais termos neste texto, simboliza a possibilidade de caminhos rizomáticos, caminhos múltiplos, sinuosos e não lineares, para pensar aquelas conexões. Tal uso não é uma novidade, podendo ser citada aqui a utilização feita por Alice Stefânia Curi em seu livro: “Traços e devires de um corpo cênico” (2013), no qual “a substituição do hífen (-) pelo til (~), símbolo que lembra o Anel de Moebius, é um recurso para enfatizar a fluidez e a porosidade entre os itens relacionados” (CURI, 2013, p. 16).

estudo. Pode-se ter escolas que funcionem até mais de seis horas por dia, mas que não desenvolvam nem o pensamento nem a práxis necessária à efetivação do pleno desenvolvimento de seus/suas estudantes, ou seja, pensar em uma Educação Integral não significa aumentar a quantidade de horas de permanência dos/as estudantes na escola. Aproveitando o momento de reflexão, analisemos: a BNCC propõe um comprometimento de educação que

> [...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

A partir desta colocação surgem muitos questionamentos: as escolas estão trabalhando na perspectiva citada acima, da BNCC? Elas estão preparadas para efetivar tal pensamento? Só a reelaboração dos currículos das redes de ensino, processo que está em curso em todo o Brasil, dará conta desta perspectiva? Como se preparar para, de fato, considerar a diversidade infanto~juvenil e suas múltiplas possibilidades nas formas de existir? As perguntas são provocativas, para pensar, não pretendemos respondê-las neste texto, mas, dentre inúmeras outras que podem estar surgindo em seu pensamento, ficamos inquietos/as com a ideia de discursos descolados das práxis, fato que pode ser observado em trechos de nossa trajetória educativa, em ambientes de ensino que vão desde a Educação Infantil até as Pós-Graduações; principalmente agora, em tempos de retrocessos nas políticas governamentais do Brasil.

Transformando um Educador – uma corpessoa em movimento

Há 26 anos, Roberto Freitas exerce efetivamente a posição de educador, 17 deles trabalhando no ensino fundamental, em escolas públicas e privadas, algumas incursões pelo ensino infantil e médio, e oito anos de

experiência docente no ensino superior, também nos âmbitos público e privado. Tais experiências se deram em direta conexão com a Dança, pois ele considera que é artista desde que nasceu e que dança com todos os corpos que lhe afetam. Dança com aproximações e distanciamentos das pessoas, dança com as diferenças. Em muitas experiências provou uma educação que, pautada em normas sociais, não favoreceu o respeito às pessoas, nem suas diferenças. Em seus estudos/pesquisas/observações, acredita que sua educação formal, não atingiu o objetivo de um desenvolvimento pleno.

Tais questões, rendem muitos pensamentos, aqui levando em conta que cada agente diferente, estudante, professor/a, gestor/a, pai/mãe, dentre outros/as, tem a sua própria resposta, não pensa da mesma forma. Poderíamos mesmo refletir sobre os padrões de comportamento normalizados, pois é disso que se trata, e dizer que mesmo quando duas pessoas concordam sobre algo, ainda assim, pode-se questionar se tal posicionamento não é mero resultado da normalização causada pela própria educação que aqueles sujeitos tiveram. Novamente voltando à epígrafe do início deste texto, imposições feitas por sistemas educativos podem padronizar e normalizar os corpos, independentemente de suas diferenças, em uma completa falta de respeito com a pessoa de quem se é. Você tem de ser o que eu lhe digo que você é! Você tem de se adequar às “forças sociais que impõem, desde muito cedo, modelos de comportamento, padrões de identidade e gramáticas morais” (MISKOLCI, 2012, p. 36), caso contrário não será aceito/a. Como dizer então que a pessoa está em seu pleno desenvolvimento? Que plenitude ou Educação Integral seria esta? A do corpo dócil como diz Michel Foucault (2013a)? É isso a educação? Uma forma de dizer para alguém quem ela é ou como ela deve se comportar para ser aceita pela sociedade?

Atualmente, como doutorando, Freitas é levado a crer que embora já existam inúmeras contestações, em diversas dimensões, ainda hoje a maior parte das experiências educacionais no Brasil se pautam em padrões morais que privilegiam uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual; por um caminho de exclusão. Tal comportamento está tão normatizado e normalizado no pensamento de alguns/mas educadores/as que eles/as nem mesmo se dão conta desta premissa, não se percebem como

agentes deste pensamento, inclusive nas corriqueiras brincadeiras discriminatórias que continuam sendo encaradas como “simples brincadeiras”, tal como a debochada frase ouvida em uma sala de professores/as: “aquele aluno é meio esquisito!” (seguida de risos). E qual seria a graça disto? É esta a postura de um/a educador/a, fingir que uma criança está desviada do padrão moral de um *comportamento aceitável*, em decorrência de seu modo de ser, transformá-lo em motivo de chacota? Ah! Não! “Desculpe, era só brincadeira!”. Ou talvez aquele/a professor/a, agente da educação, acredite mesmo que deve, como lhe foi normatizado em sua própria formação, induzir à criança a adotar outro padrão de comportamento que não o seu próprio, e, assim, sonhar com uma vida inatingível, como no pensamento de Foucault, um *corpo utópico*:

> Corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico. Corpo absolutamente visível, em um sentido: sei muito bem o que é ser olhado por alguém da cabeça aos pés, sei o que é ser espiado por trás, vigiado por cima do ombro, surpreso quando percebo isso, sei o que é estar nú; no entanto, este mesmo corpo que é tão visível, é afastado, captado por uma espécie de invisibilidade da qual jamais posso desvencilhá-lo. (FOUCAULT, 2013a, p. 10).

Para Freitas é importante confessar que, no passado e em determinada medida, ele mesmo já colaborou com a perspectiva de pensar que para uma pessoa homoafetiva, negra, indígena, com deficiência ou outro marcador social, ser respeitada ela teria que ser bem sucedida profissionalmente. Mas não é esta a perspectiva que está sendo trabalhada no ensino de Dança da rede teresinense.

Partindo do próprio contexto dos/as estudantes, bem como dos/as professores/as e da própria experiência de vida deste educador, estas questões deram vazão a construções de práxis educacionais em busca de entrelaçar o conceito de Educação Integral com a ideia de uma Educação Emancipatória (SANTOS, 2018; RANCIÈRE, 2014). Estudos de corpos e de mundo que, *linkados* à contemporaneidade, questionam as inúmeras violências que são produzidas, tal como a violência doméstica e o abuso sexual contra menores, dentre outras.

Como estudante e como educador, Freitas pensa que a maior parte da educação que chegou a ele, nas instituições e currículo do ensino formal, andou longe de ser emancipadora, como preconiza Jaques Rancière (2014), com o pensamento de igualdade entre as inteligências, e Boaventura de Sousa Santos (2018) com a perspectiva do indignar-se e agir frente aos desafios do mundo. Ele acredita que a educação que realmente lhe levou a exercitar atitudes crítico~reflexivas e a agir frente os acontecimentos de sua própria vida, ou mesmo a desenvolver *competências* e *habilidades*, como preconiza a BNCC, foi a educação que teve proveniente da Dança, que lhe provocou a se experimentar como *corpessoa*, a refletir sobre como os conhecimentos se processavam em seu corpo, e, desta forma, aprender a lidar consigo mesmo e com o mundo a sua volta.

Mas qual seria mesmo o papel de um/a educador/a?

Nas formações de professores/as mediadas por Freitas o/a artista e educador/a sempre é convidado/a a contar sua própria história, acontecimento que provoca muitas reflexões, em todos/as. Em 2003, ao pesquisar sobre a utilização da Dança nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, constatou que o grande motivo de sua não utilização nas aulas de Educação Física Escolar, na maioria das escolas, era certo preconceito que surgia na fala dos/as próprios/as professores/as, que se pautavam na ideia de que os/as estudantes é que não gostariam de tomar parte em tais atividades[32]. Mas a realidade era outra, as crianças e jovens não só queriam participar como, durante a pesquisa, cobraram aulas regulares de Dança na escola, fato que gerou o pensamento inicial do projeto “Educação se faz com Arte”, que levou oficinas (40h/a) e apresentações para 25 escolas daquela rede de

[32] Ver: FREITAS, Roberto. O potencial educativo da dança. In. Actas do 1º Encontro Interdisciplinar: descobrindo caminhos através da música, das atividades físicas, recreativas e cognitivas e do 1º Congresso Piauiense Científico da FIEP – Delegacia Regional do Piauí. Teresina: FIEP, 2006.

ensino, em 2006, e que, em 2008, foi intitulado “Educação se faz com Dança”[33].

Para Freitas (2006), é praxe provocar reflexões sobre qual é mesmo o papel de um/a educador/a nos processos educativos que se estabelecem nas escolas, e como estes se dão no ensino de Dança. Este caminho tem provocado muitas *corpessoas*_a ficarem inquietas, a refletirem sobre inúmeras palavras, tal como as concepções educacionais de muitos/as autores/as. Palavras que se fazem corpo e vão de encontro a outras palavras que denotam certo engessamento institucional de pensamentos e de atitudes, que englobam parte dos/as professores/as. Como disseram Jorge Larrosa e Carlos Skliar (2001, p. 11):

> Palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos; palavras que permitem ocultar-nos atrás de nós mesmos e, ao mesmo tempo, representar uma mímica da alteridade que nos livra da presença inquieta de tudo aquilo que deve ter um nome e um lugar para ser incluído, excluído, comunicado e, de novo, ignorado; palavras para ensurdecer os ouvidos e nos tornar insensíveis às diferenças, para continuarmos sendo nós mesmos, com a mesma roupagem, a mesma arrogância, a mesma violência, o mesmo medo de nos abandonarmos, de nos sentirmos, de nos percebermos ou de sermos outro/s e em trânsito.

Pensamos que, em primeiro lugar, os/as educadores/as têm de parar de se iludir que ensinam e refletir sobre sua condição de mediadores/as. Parar de negar a experiência que já existe bem como a realidade das pessoas que estiverem sob sua guarda educativa. O mínimo que podemos fazer é pensar sobre o/s porquê/s do não saber lidar com determinadas questões, tal como as diferenças. Torna-se imprescindível para a educação na contemporaneidade reforçar os papeis de professores/as, que pensem como educadores/as, ultrapassando ideias como a de que ensinar seja transferir conhecimento ou a de que se deve ministrar o conteúdo planejado a qualquer custo, sem levar em consideração os interesses e as realidades dos/as estudantes, os contextos (MARQUES, 2011).

[33] Mesmo evento da nota anterior, aqui em sua 3ª edição, em 2008.

Em 2018, foi iniciado um processo de formação continuada com uma equipe composta por 10 pessoas:

> quatro professores/as concursados/as, que são do quadro efetivo da rede e cinco estagiário/as, sendo que, dentre essas últimas, um já desenvolvia um trabalho permanente de dança, em uma das ETIs, e mais um professor referência (coordenador). Nossa equipe, relativo à formação acadêmica, era composta de: duas professoras e um professor graduadas/o em Educação Física e um professor graduado em Artes (todos/as com pouca experiência com dança), e o professor referência graduado em Educação Física, mestre em Artes Cênicas e artista profissional da dança havia 28 anos. Dentre as outras cinco pessoas: uma delas já tinha experiência como dançarina e professora de dança, uma era estudante de Educação Física e outras três eram aluno/as do citado curso técnico, todas estagiárias, suprindo a necessidade que não conseguiu ser preenchida por estudantes de nível superior. Vale registrar que, em Teresina, dentre as áreas que compõem o núcleo diversificado do currículo das ETIs, somente a Iniciação Musical tem um correspondente curso em nível superior. (FREITAS, 2019, p. 308).

Ao refletir sobre possíveis mudanças nas posturas de professores/as, pensamos que basear a atividade docente como mediação das práxis educativas, pode potencializar os corpos, as vidas, as atitudes, as experiências educacionais de professores/as e estudantes, levá-los/as a um melhor relacionamento com todas as questões que estão sendo postas neste texto, bem como outras que fazem parte dos contextos da Educação e da Dança, e ainda dos hibridismos causados pelos atravessamentos entre estas duas grandes áreas. Parafraseando Espinoza[34], perguntamos a você: o que pode uma *corpessoa*?

Em 2020, especificamente para o componente curricular Dança, em Teresina, tem-se uma equipe constituída de 25 professores/as, dentre os/as quais 11 são efetivos/as da rede; 02 substitutas; e, 12 são estagiários/as – 07 da Escola Técnica de Teatro e Dança Gomes Campos; 01 de um Curso Técnico em Música; e, 04 de licenciatura em Educação Física. Dentre os/as efetivos/as e substitutas todos/as são graduados/as em Educação Física, o que nos leva a refletir sobre o movimento de abertura do campo de trabalho para

[34] A partir de Nietzsche e Deleuze em “O que pode o corpo”. Org. Daniel Lins e Sylvio Gadelha. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza - Secretaria da Cultura e do Desporto, 2002.

profissionais graduados em Dança, pois, no último concurso realizado por esta rede de ensino (Dez/2019), já poderiam se inscrever qualquer pessoa licenciada em: Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música.

Embora a diversidade de formações, e a predominância de pessoas da área de Educação Física, dificulte a tarefa de formação continuada de educadores/as de Dança, a equipe tem sido bastante receptiva e, a partir do questionamento que abre esta sessão, deste texto, tem cada vez mais refletido sobre seus papeis enquanto mediadores/as da produção de conhecimentos na disciplina Dança. Como seguimento do movimento cartográfico desta pesquisa está em andamento a elaboração de uma proposta de Referencial Curricular para o Ensino de Dança – que deve ser a próxima publicação referente a esta pesquisa.

Corpo, Dança e Educação

Todo e qualquer aprendizado se dá no corpo, que não é da pessoa, mas é a própria pessoa (LE BRETON, 2013). Mas será que, refletindo sobre si mesmos/as, sabemos o que pode o corpo? Seguindo o questionamento de Espinoza, pensando em corpo humano, acreditamos que a vida se dá no corpo, não temos como experimentá-la senão nele próprio. Todo o conhecimento/saber que nossas experiências produzem tornam-se corpo, nós mesmos, *corpessoas*. Contudo, essa é uma concepção recente em termos históricos. Ao longo dos tempos (na história do ser humano), o corpo foi tratado de inúmeras formas indo desde um instrumento utilizado para ações de sobrevivência, como por exemplo a caça na vida de nossos ancestrais, que ainda hoje acontece em algumas culturas, passando por diferentes concepções como a de belo na Grécia antiga ou a de pecado na Idade média, até ser considerado como fonte de produção de conhecimentos pela Sociopoética[35] ou como mídia de si mesmo (KATZ, 2006) na contemporaneidade, dentre outros.

[35] Abordagem metodológica criada por Jacques Gauthier que tem em um dos seus cinco princípios fundamentais o pesquisar por meio de técnicas artísticas.

Ao pesquisar sobre o corpo, aqui refletindo sobre uma possível Educação Integral, não é difícil perceber o estado de reprodutivismo ao qual o mesmo foi submetido ao longo da história, principalmente com o advento das sociedades modernas e da revolução industrial, e que, tal estado se expandiu em todas as direções, inclusive a dos sistemas de ensino e das instituições educativas, que procuraram/procuram atuar como controle disciplinador (FOUCAULT, 2013b), em direta relação às perspectivas do poder vigente. Ligado a inúmeras instituições, educativas ou não, ter poder sobre o corpo, sobre a própria vida, sempre foi um importante marcador na história.

A Dança como área de conhecimento a ser abordada no Ensino Fundamental, para pensar o desenvolvimento pleno de uma *corpessoa*, pode propor caminhos que promovam autonomia e emancipação, no intuito de se provocar uma Educação Integral, uma educação em que os corpos se percebam livres para serem sujeitos do conhecimento, ou seja, para produzirem/descobrirem/criarem seus próprios conhecimentos, interagindo com o mundo por meio de experiências que se tornarão corpo e constituirão parte do seu ser. Desta forma, poderão aprender a subverter aquela ordem de controle social, tornando-se *corpessoas* críticas~reflexivas e atuantes no mundo em que vivem, ou seja, operando por meio de sua integralidade.

Acreditamos que ao se realizar estudos/experimentações no corpo, e em suas relações com o mundo, dependendo do modo como se media tais experimentações, estes podem promover caminhos para o desenvolvimento de autonomia e emancipação, de pensamentos e atitudes, a constituição de *corpessoas* livres e em plena consciência de sua integralidade para poder, de fato, inventar seus próprios modos de existir, como consta na própria BNCC. Tais experimentações podem constituir produções de conhecimento que vão em caminho oposto a modelos disciplinadores/opressores, estes operando no intuito de controlar as pessoas ao invés de emancipá-las, de educá-las por caminhos reprodutivistas. Nosso intuito é o de prepará-las para a vida, em uma perspectiva integral.

Neste sentido, a educação que vem sendo proposta para o ensino de Dança nas Escolas de Tempo Integral do Município de Teresina, desde 2018,

tem tomado corpo, principalmente, no quesito mobilização, onde os/as estudantes não só participam e demonstram interesse como movem-se politicamente para requisitar estas aulas em anos que ainda não estão implantadas (como citado anteriormente). Agora em 2020, em algumas escolas, chegamos a ter um percentual de devolutivas, nas tarefas propostas a partir de videoaulas, acima de 90%, enquanto outras disciplinas obtiveram em uma média entre 18% e 25%.

A partir de estudos que priorizam quatro eixos (corpo; relações do corpo com o mundo; contextualizações históricas; e, processos de criação como estratégia de aprendizagem) distintos, mas imbrincados uns nos outros, em uma perspectiva rizomática, novos entendimentos de corpo e de suas relações com o mundo vêm sendo produzidos no intuito de se promover o desenvolvimento integral das *corpessoas*.

Considerações Finais

Em 2020, a pandemia de coronavírus ressaltou a dimensão das desigualdades que nos rodeia, que foi amplamente revelada inclusive na educação. Também, desde 2018, temos presenciado um desmonte de instituições como o próprio Ministério da Educação e o da Cultura. Ao avaliar a atuação dos governos em geral, principalmente quando reduzem os recursos para a educação e para as artes, refletimos que torna-se imprescindível pensar sobre como efetivar práticas educativas que desenvolvam: a capacidade crítica dos/as estudantes, autonomia e emancipação das *corpessoas*, promoção dos direitos humanos, dentre muitas outras que podem e devem ser elencadas para serem abordadas na formação de crianças e jovens. Pensar, como diz Santos (2018, p. 527), em “um projecto educativo emancipatório, adequado ao tempo presente”.

Há tempos a dança vem sendo pensada como linguagem a ser vivenciada no ensino formal, como componente curricular, como já é realidade em alguns sistemas de ensino no Brasil, inclusive nas Escolas de Tempo

Integral da Prefeitura de Teresina. Acreditamos que, por um viés que alie a sua potência criativa a objetivos educativos e, desta forma, propicie uma formação integral, para além de uma formação artística, várias são as aberturas que se apresentaram para se pensar a Dança como propositora de uma educação que se comunique com as necessidades educacionais da/na contemporaneidade, como percebido nas palavras de Viviane Mosé quando esta provoca que "a dança afasta a prisão do eu e abre o si mesmo"[36].

Ao contrário de um ensino que se paute em atividades que reproduzem pensamentos conservadores, hegemônicos, heteronormativos e machistas, dentre outras características, as práticas permeadas por processos de criação, tal como pode vir a ser o ensino de Dança nas escolas, podem levar suas/seus partícipes a uma experiência educativa que, a partir do próprio corpo, podem desterritorializar atitudes colonizadoras e, dessa forma, constitui-se em importante ferramenta para uma formação crítica, emancipada, conscientemente e atuante no mundo, nos dias de hoje.

A vida se dá no corpo, que pensa e encarna a formação a que foi submetido. Pensar em uma educação permeada por práticas educativas que considerem o corpo como fonte criadora, produtora do conhecimento produzido, um corpo em movimento como significado da própria constituição da vida, firma-se como um meio de ampliar a autonomia e emancipação das pessoas, considerando demandas atuais das relações sociais, abrindo perspectivas para outros campos, novos modos de existir. Esta pode ser uma das contribuições da Dança para uma Educação Integral.

Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

[36] Café Filosófico – Corpo e Dança. Debate sobre corpo e dança com a pesquisadora Dani Lima e a filósofa Viviane Mosé. Disponível em <https://youtu.be/PDQpgF0ZYAw> Acesso em 29 mar/2020.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Trad. Sofia Fan. **Estudos avançados**, v. 3, n.7. São Paulo: set/dec 1989. p. 170-182. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição 2013/2014. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

CURI, Alice Stefânia. **Traços e devires de um corpo cênico**. 1ª ed. Brasília: Editora Dulcina, 2013.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2. Vol 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014. (TRANS)

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácil de Daniel Defert. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à Prática educativa. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

FREITAS, Roberto. A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí: uma realidade em crescimento. **Revista da FUNDARTE**, nº 37, p. 298-315, Janeiro/Março 2019. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREITAS, Francisco Roberto de. *Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí*. Dissertação de mestrado, Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de Brasília (PPGCen/UnB), 2017.

KATZ, Helena. Todo corpo é corpo mídia. **ComCiência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Texto publicado em 10 mar. 2006. Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/index.php?section=8&edicao=11&id=87>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.) **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Série Cadernos da Diversidade 6).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana da. Org. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RANCIÈRE. Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume II: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular arte. Teresina: UPJ Produções, 2018.

DANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

Jessica Gonçalves Lima (UFRJ)
Isabela Maria Azevedo Gama Buarque (UFRJ)

Pretende-se com o presente trabalho, além de fomentar a desestruturação de construções racistas que foram estruturadas ao longo do processo escravagista e pós-abolicionista no Brasil, fortalecer as identidades negras em seu processo educativo dentro do ensino formal, incluindo a conscientização da racialidade de sujeitos brancos, e/ou pardos, mestiços sejam eles docentes, discentes e profissionais que estão intrinsicamente ligados ao ambiente educacional, afinal "todos os lugares são posições." (ASANTE, 2009, p.103)

Este estudo surge a partir do encontro de Jéssica como mulher negra, do seu entendimento do que é um ser negro dentro do sistema educacional brasileiro e de possibilidades de afirmação dessa identidade ao longo das esferas da vida, sejam elas sociais, laborais, ou até mesmo em pequenas escalas, como familiares. O intuito aqui é apresentar processos pedagógicos vivenciados a partir do diálogo entre orientanda negra e orientadora branca, para ampliar formações e debates dentro e fora da Universidade.

Este texto foi escrito por duas mulheres educadoras, entretanto precisamos primeiramente situar a localização, o corpo da primeira autora, para desdobrar as perspectivas do encontro das duas[37]. Me entender como negra, foi um processo árduo, feito muito mais pela promoção de dor, de entender o que foi feito com a minha imagem durante a construção dessa minha identidade do que por uma construção forte, genuína e consciente.

Entendendo que o processo de auto afirmação de minha pele, traços e do meu papel como sujeito social que eu quero ser vem sendo construído ao longo da minha vida, compreendi que ele é iniciado na infância e por consequência está também arraigado na escola. Lembrando aqui que a

[37] Neste momento, a primeira autora escreve em primeira pessoa com o objetivo de localizar seu corpo negro neste trabalho e também situar de onde partes as questões.

afirmação desses processos pode se dar, também, na educação não formal, familiar, cultural e local.

A partir do tensionamento do que eu sou, como negra no mundo, da minha construção como sujeito social que comecei a observar como eram importantes ações afirmativas para que não só eu, como os meus pares pudessem ter a criação de uma subjetividade fortalecida, que passasse por questionamentos que promovessem um desdobramento potente, que esses questionamentos gerassem impulsos, e não por violações corpóreas, de estado, de direitos, de igualdade e do ser, em sua existência.

E é a partir desse momento, em que me vejo fortalecida, pelas minhas próprias buscas, que como professora de uma escola pública, frequentada majoritariamente por estudantes negros, comecei a repensar, pensar, flexionar e me questionar qual seria o meu papel na formação daqueles sujeitos? Para além de um trabalho artístico, educacional, curricular, pedagógico, como eu estava contribuindo efetivamente para a promoção das suas subjetividades, enquanto mulher negra dentro aquele espaço.

Como me intitulo professora de Artes/Dança e me propus a educar nesse sentido, entendi que seria indispensável para o campo, para a disciplina e para os alunos, que as nossas discussões, construções e desconstruções fossem feitas com o corpo em movimento, e com o corpo, pelo movimento. Quis buscar uma construção educacional que sempre passasse pela Dança, que entendesse que é pelo corpo que todos os nossos processos se dão, sejam eles de crescimento, desenvolvimento, violências, rupturas, e entre outros. Então precisávamos circundar, avaliar e analisar sobre quais referências estéticas, históricas e culturais que são utilizadas neste espaço, para criar, fortalecer ou enfraquecer o que se é dito como negro em nosso país.

A partir deste recorte, me observei professora negra dentro de instituições privadas e públicas, e também, reproduzindo a lógica colonial, trabalhando com conteúdos e práticas que eram trabalhadas na minha própria construção escolar. E por experiência própria senti na pele o que foi ser educada desta forma.

Dito isto, quais seriam as minhas demandas dentro deste sistema escolar/de formação? Já que eu estou dentro, faço parte, como subverter lógicas racistas de educação e contribuir de forma significativa para o encontro das subjetividades dos meus, os que entendo como negros e os sujeitos brancos que precisam aprender como deslocar seus centramentos e todos os outros sujeitos que se encontram nessa produção de afetos também.

Pensando em construção de saberes e modos de fazer, fui entendendo quais eram as minhas próprias referências e como eu poderia entender quais poderiam ser as guias dos meus alunos e para além disso, onde eu queria chegar. O quê, dentro desse pensamento, me mobilizava para ir mais adiante dos muros da escola já que o processo pode iniciar-se na escola mas é também longe dela que ele é firmado, demarcado, incorporado em nossos corpos.

É nesse momento que a relação com os meus pares, dentro e fora dos ambientes educacionais ganha um maior significado. O de lutar por práticas antirracistas nos ambientes educacionais. E é neste ponto que este trabalho se organizou. Estabelecer redes é algo fundamental nos processos de educação. Na Universidade, como mestranda do Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDAN/UFRJ) que sou, a parceria se estabelece, fundamentalmente com minha orientadora (Isabela), que é branca. E neste processo dos encontros e partilhas surgiram perguntas que norteiam, as nossas práticas pedagógicas, inclusive nas orientações.[38]

O que cada uma de nós poderia fazer com isso? Como estabelecer ações e práticas antirracistas? Por que faríamos isso? Quais pessoas estariam conosco ao longo desse caminho? Sujeito brancos, sujeitos negros? A quem pertence essa responsabilidade? Como esses encontros se dariam? Quais seriam as pontes estabelecidas? Educação antirracista para quem, com quem, por quem? A quem interessa uma educação antirracista? Até que ponto estamos sendo antirracistas? Como promover debates igualitários na escola e para além dos muros dela?

[38] Partimos desse ponto para a escrita em conjunto, demarcando que propriamente pelo nosso encontro é que as nossas questões deste tema são afloradas.

Não há interesse em responder essas perguntas, visto que elas vêm sendo reproduzidas ao longo de séculos e séculos, e acreditamos que não seja passível de resposta definida. Contudo, pensamos que, sim, esses questionamentos precisam estar ali, sempre pairando nos imaginários e na materialidade também, para que sempre nos contestemos para quem estamos educando, como estamos educando, sempre tensionando a nossa prática docente, no sentindo de chacoalhar e mobilizar o nosso ato de educar, pois nossos alunos se transformam e precisamos estar atentos e responsáveis ao tipo de educação que eles instigam.

Entendemos o corpo princípio de estudo e é por ele que fruem construções, práticas; é importante centralizar o corpo negro neste estudo e fundamento, percebendo que ele (portanto o meu corpo negro - Jessica- especificamente) foi o primeiro a ser violado, e precisa ser o primeiro a comunicar, aliás é o primeiro a comunicar, só que de forma que seja para todos, pois não faz sentido falar de racismo somente para sujeitos negros. O intuito é sempre abordar no corpo questões educacionais ou educativas, com dança e movimento. É sempre pelo corpo o movimento de formar, construir ou desconstruir conceitos e concepções.

Então, baseada na pesquisa em danças negras, do entendimento do negro na cultura brasileira, dos modos de fazeres e saberes populares, periféricos, que eu, Jessica, lanço mão da minha política de formação escolar. Danças negras para uma prática antirracista! Nesse sentido, encaminho essa prática ao meu ser/estar nos espaços acadêmicos e de formação que frequento e ocupo.

Essa prática antirracista também se dá nos esforços de diálogos e representatividade no espaço acadêmico, na Universidade. Grande parte dos professores universitários ainda é branca. Como poderia contribuir para uma educação antirracista na universidade? Atualmente minha orientadora é branca e aqui essa ponte se dá, entre orientanda e orientadora, entre linha de pesquisa (predominantemente negra) e corpo docente, entre políticas afirmativas de acesso e encontros de parcerias, escritas coletivas que precisam ser guiadas, e falam da pesquisa do outro, dos outros, que os orientadores

trocam, direcionam e também são movidos. E este trabalho também conta um pouco de como estabelecemos estas discussões no próprio âmbito da orientação, como mencionado anteriormente.

Ou seja, na UFRJ, no PPGDAN, a linha de dança educação, que majoritariamente é composta por alunos negros, não constam orientadores negros. A preta presença, a nossa preta presença, precisa provocar esses corpos também, esse momento de troca, de encaminhamento, de presença e desvio. E provocação não no sentido de afrontamento, de embate, mas sim no sentido de ruminação, uma preta presença que instiga, e traz um desequilíbrio no desconforto que academia da branquitude[39] provoca. Este é o desafio em que nós, orientanda e orientadora, nos propomos. Ver quais deslocamentos e práticas transpassam esses nossos encontros e vão além destes.

Corpo negro como um caminho de educação, de um corpo negro, para outros corpos negros, brancos, mestiços. Através dos diálogos e da representatividade, acreditamos que torna-se possível ampliar os olhares, inclusive de nossos pares, e no processo de orientação. Processo de escuta, de fala, que envolve nós duas (orientanda e orientadora) em um procedimento horizontal, mas de aprendizagem e reconhecimento da representatividade. Como essa nossa relação (que se coloca diante das questões raciais modifica as práticas de nós duas para depois de encontro? Como as práticas pedagógicas da orientadora são motivadas e movidas por essa troca? Como o nosso ato de educar deve ser uma mobilização emancipadora e consciente? Como as políticas afirmativas abrem um caminho de aprendizado para essa universidade, como tensionar e manter esse caminho aberto de aprendizado? As duas pontas da dupla são afetadas e estimuladas a pensar o papel desse encontro e principalmente como esses corpos podem estar em processo de

[39]A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. (CARDOSO, 2010, p. 611). Ruth Frankenberg, pesquisadora do tema define: “a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo”. (FRANKENBERG, 1999, p. 70-101).

diálogo, sem reproduzir comportamentos coloniais que exerçam poder sobre o corpo do outro.

Mais uma vezes dizemos que essas indagações não terão respostas fechadas, mas acreditamos que essa educação para a autonomia, liberdade e respeito às diferenças é possível através da comparticipação, e o que tentamos buscar neste trabalho, e na orientação, é esse respeito e a busca, efetiva, por uma prática antirracista na escola e dentro da universidade e que borre, desbrave, atravesse muitos espaços silenciados.

De corpo para corpos, corpo a corpos

Ser professora e estar dentro de um contexto de escola pública em uma comunidade do Rio de Janeiro, me faz, enquanto mulher negra e suburbana, ter diversas responsabilidades ao conduzir uma aula de dança, visto à necessidade de percorrer caminhos do corpo, pelo corpo, em investigações do movimento. Por ser um corpo negro eu infiro outros afetos que os corpos brancos não podem inferir neste contexto, a minha força é diferente, como negra, é diferente. Sendo importante ressaltar que os desmantelamentos sociais impostos na escravidão se deram no corpo: na imposição de uma língua, nos estupros, na mistura de etnias e na subserviência corporal, no cárcere, na violência do aprisionamento, na inexistência da sua própria pertença para ser a do outro. Mais do que cuidado, lembrando que cuidado, só é cuidado quando é ético, e ética essa ao abordar conhecimentos sem docilizar as alteridades marginalizadas que chegam nesta cena.

Atualmente minha pesquisa se situa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é um segmento da educação básica regular e noturno. Destinado a jovens e adultos trabalhadores, acima dos 18 anos de idade que não ingressaram na escola ou não concluíram os estudos em idade considerada apropriada. Um espaço de lutas, e garantias de direito e liberdade. É um espaço que constantemente rema na maré contrária ao analfabetismo letrado, social, histórico e corporal. A leitura de mundo dos estudantes da EJA precede

a leitura das palavras, o saber foi escrito no corpo, e o mistério se dá em: Como não forjar mais apagamento, silenciamento e invisibilização dentro deste contexto formativo?

Dançar, por que dançar? Por que dançar diante de tanta dor? Por que mover a dor? Por que deslocar ou subverter esse histórico de corpo? Por que dançar danças de corpos cansados, de trabalhadores, de corpos que esteticamente nem são vistos pelas grandes mídias? Por que dançamos essas danças? Por que falamos desse tipo de cultura? Por que falamos deles? Quem são eles? Que relação de aproximação tem o corpo deles com o nosso? Porque o que vem deles também somos nós. Porque a constituição do eu deles se deu de forma dançada, cantada, batucada para que existisse o nós de agora. Porque são desses corpos de resistência que também surge a nossa existência.

Porque quando olhamos para essa estética de dança, de corpo, de festa, de manifestação de vivência, por achegamentos, olhamos para nossos corpos como possibilidade mais que artística, como possibilidade de vida, de boniteza, de força, de encontro com a negritude, de encontro com um recorte diferente dos que nos foi dado. Existiu dor, mas existiram reis e rainhas, existiu dança, existiu corpo, existiu sorriso e existiu vida em meio ao terror, e dessas vidas vivem as nossas, e como precisamos desdobrar as nossas negritudes em outras narrativas.

O quilombola e mestre Nêgo Bispo (2020) afirma que não há quem diga... sobre a vida de um povo, melhor que suas cantigas! Nem há pujança… que expresse esse povo, melhor que as suas danças! Dito isso, e apoiado nas concretudes desse e de outros mestres, corroboro que para além de movimentos corporais, a dança está para uma inscrita social, está para um argumento de corpo, que atua na subjetividade, que nesse caso, pela força do coletivo, instaura e nutre o individual, remodela corpos e conceitos, e pode atender.

É nesse sentido, que utilizamos as danças populares brasileiras (manifestações ligadas direta ou indiretamente à descendência negra) como

princípio para aproximação dos trabalhadores (brancos e negros) do fazer artístico, da abertura estética, desconstruções coloniais, das referências europeias, como também construção, agenciamentos e fortalecimento de suas identidades (negros). Mesmo que o trabalho seja igual para todos os sujeitos, com o direcionamento sendo um só, ele gera mobilizações diferentes nos corpos brancos e nos corpos negros, e essa é a grande preocupação e compromisso deste trabalho, dado que o discurso racializado se fixou nestes corpos e no meu corpo. E neste ensaio, é de extrema importância separar o objetivo destinado ao alunado negro (propõe-se fortalecimento), visto que estamos falando de práticas antirracistas, e que as danças abordadas serão "danças negras".

Interpretando que conhecimento é movimento, aborda-se *Danças negras* como denominação artística e política utilizada por Patrick Acogny (2017) para definir as danças produzidas por artistas que possuam descendência africana, ainda segundo esse autor:

> Então qual é a minha definição de danças negras? As danças negras são toda prática de dança e coreografia cuja inspiração sejam danças locais e patrimoniais originárias diretamente do continente africano, sejam danças derivadas do continente africano, sejam danças com uma inspiração mística e espiritual oriunda do imaginário e da sabedoria africana! Elas não são monopólio do continente africano, nem dos africanos da África. As danças negras também são produto de todo artista que possua um vínculo de descendência com a África e que se inspire, seja materialmente, seja espiritualmente, no continente africano. Elas não são produzidas apenas por negros ou para os negros! (ACOGNY, 2017, p. 152)

Danças negras como política de afirmação, discussão, como possibilidade de construção de corpo. E são com as danças negras esses "outros" ou novos agenciamentos educacionais, são com as danças e com uma educação artístico, histórico, social e cultural sobre aquelas manifestações, sobre tudo o que envolve dançar, cantar, se reunir e expressar-se corporalmente. Não no intuito de reproduzir movimentos para possivelmente criar estados ou sensações, mas sim, entender como o pisar no chão, o estar descalço em uma sala de aula, com o imbricamento de informações e com o

agenciamento certo de palavras, e estímulos, reverbera no repensar das identidades, subjetividades e corporeidade do dia a dia.

Estabelece-se um cruzamento entre cultura, identidade e educação. Entendendo cultura como modo de vida, valores compartilhados, conjunto de práticas e compartilhamento de significados (HALL, 2016). Usaremos a definição de Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 10-11) para educação:

> A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem.

Refletindo sobre essa construção, procuro ação e interação com o corpo através da dança, entendendo que o desmantelamento sociocognitivo da colonialidade violenta a propriedade de si, o corpo. Aqui neste espaço, se dá pelo corpo, imprimindo outra relação com as vertentes culturais, produzindo desvios a descartando essa localização marginal à sua cultura. Trazendo um referencial de uma experiência não eurocêntrica. O *eurocentramento* é deixado à posição de conhecimento, e a afrocentricidade[40] é usada como perspectiva de ensino, de caminho, de experiência e fruição de corpo. Negros/as periféricos, dançando, fazendo arte e se mobilizando politicamente, economicamente e resistindo as aniquilações culturais. Homens, mulheres, jovens e adultos negros (africanos[41]) garantindo através de danças negras,

[40] Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. É a conscientização sobre a *agência* dos povos africanos. Chave para reorientação e a recentralização (ASANTE, 2009).

[41] No livro Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora (2009), org. Elisa Larkin Nascimento, o termo africano se refere aos afrodescendentes no continente africano e na diáspora em todo mundo. Corroboro dessa abordagem, me entendo enquanto africana também por isso utilizo o termo.

populares e brasileiras, a possibilidade de tatear novos agenciamentos de suas identidades já postas em mundo. Dançar para transgredir, dançar para libertar, dançar para ouvir, construir, registrar, reconhecer, ser, ter-se e falar! Existe uma história que precisa ser recontada, e a dança surge no corpo dessa história como manifesto de resistência e reexistência.

Paulo Freire (2014) e Bell Hooks (2019) caminham pela "conscientização", e eu me apoio aos dois para concordar e crer que, a direção começa quando todos (negros e brancos) percebem como estão, onde estão, porque estão, para aonde podem ir e como vão. Chamo os brancos para a conscientização também, porque importa que eles se coloquem no lugar, se coloquem no lugar da responsabilidade do seu papel social, conscientização no sentido de ser comprometido em ter práticas que sejam efetivas para a desarticulação deste processo de violência ao agenciamento negro. O "como vão" é destinado a eles, quais serão os seus caminhos e por quem você passará? É mais do que urgente, a hora de enxergar o que por descaso e/ou propositalmente se apagou por muito tempo. Abre-se o convite.

Orientar, coorientar, horizontalizar, mobilizar

E desse convite, nesse intuito de corpo para corpos, inicio o processo de mestrado em Dança na UFRJ com ingresso a partir de políticas afirmativas, bem dizendo cotas. Compreendo que ali naquele espaço, cotas como perspectiva de acesso. Me deparo com a linha de pesquisa Dança-Educação, pela primeira vez, em minha experiência de vida, sentada em um círculo com estudantes da linha, percebo que todos, todos, todos nós, somos negros. Ao mesmo tempo, observo o corpo docente de todas as linhas de pesquisa, observo todo o corpo docente da graduação, observo todo o ambiente acadêmico e constato o quão efetivas ainda são as políticas afirmativas, ainda somos 16,4% (negras/os) do total de professores dentro no conjunto do corpo docente de ensino superior público e privado do país, em contraste, a maioria é formada por brancas/os (52,9%) de acordo com o Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados em 2018 (BRASIL, 2018)

E fez-se o encontro, orientanda e orientadora, uma negra e outra branca, e aí, tem-se o convite. Não com uma dissertação sobre aspectos étnico raciais, mas com uma racialidade que cruza e interpela qualquer trabalho, qualquer parceria, e principalmente uma preta presença que instaura sempre deslocamentos para o pensar e friccionar os espaços.

Como minha orientadora me auxilia a elaborar questões e apontar direcionamentos de pesquisa em minhas dúvidas? Como, juntas, chegamos a caminhos e construções? No diálogo honesto, franco. Nas escutas mútuas. No encorajamento. Na legitimação de minha fala e de minha representatividade. Esse encontro faz com que caminhemos juntas, nos respeitando e criando interseções que atravessam a minha pesquisa individual.

Consideramos todos os pontos abordados, fundamentamos e acreditamos nessa escrita orientada, compartilhada, como um caminho político e simbólico de potência para criação de estratégias efetivas de ação. Ação no sentido de vislumbrar, de falar sobre, de fomentar passagem acesso a esses lugares tão acessíveis só pra uma parcela de um certo grupo, os minoritários. Como continuar deixando-os agenciar-se sem invisibilizá-los, dentro da academia?

Precisamos abordar o racismo institucional, precisamos da mesma forma olhar para o corpo docente e estranhar a quantidade de não pretos e pardos, precisamos observar e absorver o que o alunado negro traz de referência para sua escrita e seu modos sobrevivente dentro da Universidade, precisamos dissecar as epistemologias coloniais como um objeto que possa não dar mais conta das corporeidades que existem dentro dessa nova localização, da margem para o centro, segundo o professor e ativista negro Renato Nogueira (2010, p. 13-14):

> Uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos[42] pretende contribuir para que a maioria da população brasileira se reconheça na produção histórica e cultural do Brasil. Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firma propósito de estabelecer topologias epistêmicas, linhas epistemológicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios, que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas.

Me gritaram negra, e eu nunca mais retrocedi, me gritaram negra, e eu nunca mais vou retroceder, negra sou, e mesmo que sem políticas de segurança, eu avanço (SANTA CRUZ, 1960).

À guisa de conclusão

O esforço aqui não pode soar como um passo a passo, como um manual de como se portar ou de como as orientações acadêmicas devem se dar, porque se não seria mais um momento em que negros fazem o trabalho da branquitude e buscam formas de lidar, sobreviver, burlar, atravessar uma hegemonia que eles não fazem parte. O esforço é apontar questões e contextos responsáveis por desigualdades para que com esses referenciais olhares sejam ampliados e possa haver ações concretas, possibilidades de criação de impulsos que desloquem as realidades de desigualdades e apontem a importância da representatividade nos ambientes acadêmicos. Nosso intuito é caminhar com uma práxis que elucide que cada sujeito, professor, discente, funcionário branco é responsável por criar seu próprio ponto de partida para este desmantelamento.

Se as estruturas sociais nos colocam desafios históricos e muitos entraves quando abordamos as questões das desigualdades e estigmas raciais, acreditamos que só através do diálogo, da informação, da representatividade e do deslocamento , do descentramento desse padrão de

[42]O paradigma Afrocêntrico é uma mudança revolucionária no pensamento proposto como uma correção estrutural da desorientação negra, descentramento e falta de agência negra.

normatização de referências marcadas pela supremacia racial branca, podemos criar estratégias e saídas pra os desdobramentos apontados aqui, especialmente no que diz respeito às relações raciais nos ambientes acadêmicos.

O processo de escuta é mais do que necessário; é questão central. A branquitude precisa torna-se mais do que antirracista em sua fala; precisa construir na prática ações que estejam alinhadas com o seu discurso, precisam se entender enquanto sujeitos raciais para destrinchar o problema. Neste trabalho apontamos como nossa relação - orientanda e orientadora - vem modificando e deslocando saberes, conceitos e escritas. Aqui temos um ensaio inicial de construções que certamente nos acompanharão. Uma relação construída na esperança do verbo esperançar Freireano. Esperança que não espera; esperança que se constrói nas ações, no ato de ir em busca. Estamos caminhando... juntas.

Referências

ACOGNY, Patrick. As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África. **Rebento**. São Paulo: Unesp, n 6, p. 131-156, 2017.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). ***Censo da Educação Superior 2018*** – Divulgação dos Resultados. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** Vol. VII, n. 1, p.607 -630, junho, 2010.

BISPO, Nêgo. Não há quem diga... sobre a vida de um povo, melhor que suas cantigas! Nem há pujança… que expresse esse povo, melhor que as suas danças!. In: FESTIVAL DE INVERNO DA UFMG, 52º, 2020, Belo Horizonte.

Ensaios Mundos Possíveis. Belo Horizonte: DAC/UFMG, 2020. Disponível em: <https://issuu.com/culturaufmg>. Acesso em 22 set. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.143 p.

FRANKENBERG, Ruth Race, sex and Intimacy I: Mapping a discourse. 1999b. In: FRANKENBERG, Ruth. **White women, race masters**: The social construction of whiteness. USA: University of Minnesota. 1999. p. 70-101

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

SANTA CRUZ, Victoria. **Me Gritaron Negra**. Sem álbum. Peru, Continental, 1960. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Acesso em 1 jun. 2020.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. III, ano 3-n.11, p. 01-18, novembro, 2010.

A DANÇA/ARTE NO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO:
POR UM CURRÍCULO AFROCENTRADO E ETNOCONSTITUTIVO

Danilo dos Santos Ferreira (UFBA)
Maria Sofia Villas-Bôas Guimarães

Aspectos introdutórios

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, em dezembro de 2017, estabeleceu um prazo para que os municípios brasileiros adequassem ou criassem seus currículos norteados por esse documento. Nesse artigo apresentamos algumas reflexões sobre aspectos da BNCC e sua apreensão por professores de Arte/Dança no processo de elaboração da parte diversificada curricular para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde, cidade do Recôncavo baiano, numa construção dialógica/dialética entre a comunidade escolar e as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia do município.

A experiência curricular mencionada foi ainda, em seu início, nominada pela comunidade escolar de Referencial Curricular Franciscano (RCF). Aqui trazemos um recorte das tessituras e dialogias da comunidade escolar , registradas entre 2018 e 2019, nos quais um dos pesquisadores esteve imerso, integrando a equipe, enquanto professor de Dança e gestor/mediador da Área de Arte/Dança da SEC Municipal de São Francisco do Conde e a orientadora acompanhando o processo.

Destacamos a singularidade do município de São Francisco do Conde, considerado o de maior população negra auto declarada no censo do IBGE de 2013 e o único do Estado a receber um campus da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), nomeado de Campus dos Malês. Criado nos anos de 1700, integrando a rede de extração e industrialização do açúcar com mão de obra escrava, o município é hoje uma das cidades mais desenvolvidas da região do Recôncavo baiano com exploração do petróleo, reunindo tradição e contemporaneidade. Nesse

contexto, e com base numa noção de currículo etnoconstitutivo (MACEDO, 2016,) e afrocentrado (NOGUERA, 2010) Secretaria de Educação do Município tem desenvolvido o currículo local para a Educação Básica.

As possíveis abordagens metodológicas da pesquisa estão atreladas ao estudo de caso e princípios da etnopesquisa crítica, com enfoque qualitativo, utilizando-se de revisão bibliográfica, diário de campo, análise dos documentos produzidos, relatos de experiência dos participantes e do pesquisador.

O presente trabalho está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN), da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O contexto

São Francisco do Conde é banhada pelo Rio Sergimirim que se mistura com as águas da Baía de Todos-os-Santos. Uma das fontes de renda dos munícipes é a pesca e o marisco, que servem como forma de subsistência. Algumas das comunidades onde as Escolas estão localizadas têm essas atividades como a principal fonte de renda. Essa é uma das realidades locais que o Referencial Curricular Franciscano precisa dialogar.

O município de São Francisco do Conde, pertence à Região Metropolitana de Salvador (RMS). Culturalmente está no Recôncavo Baiano. Um município rico não só financeiramente, através dos *royalties* do petróleo, como também culturalmente com diversas manifestações, como: Pararutas, Caretas, Capa-bodes, Lidro Amor Axé, Meninos de Lama, Nega Maluca, Bumba-meu-boi, Burrinha, Amigo folhagem, Mandu, Samba chula e muito mais! Existe também um patrimônio material e histórico de grande relevância na Bahia e no Brasil: Primeira Escola Agrícola/Agronomia da América Latina, Convento de Santo Antônio, Engenho de Cajaíba, Engenho do Madruga, Fazenda Engenho d'Água, Casa de Mário Augusto Teixeira de Freitas " O pai do IBGE" , que era Franciscano, entre outros.

Apesar do potencial cultural, turístico e social, São Francisco do Conde ficou reconhecida pelas questões negativas que envolvem o município. Segundo Lordelo (2009) “São Francisco do Conde é um exemplo obscuro das contradições e desigualdades no Brasil”. O município levou a fama de “Cidade rica e do Povo pobre” e “ Terra de ninguém e de alguns”. Devido à desigualdade econômica e escândalos/corrupção na política local.

Todavia como citado anteriormente, São Francisco do Conde é importante pela sua história: foi um dos principais territórios de desenvolvimento da cana de açúcar na região. Foi uma das vilas que tiveram um papel decisivo na batalha travada na Bahia no “02 de Julho” para sua independência de Portugal, mesmo após a proclamação da independência do Brasil. São Francisco do Conde é sede da refinaria de petróleo Landupho Alves, primeira da América Latina e segunda maior do Brasil.

A população majoritariamente negra é um dos motivos para que o município tenha um Campus da UNILAB, o campus dos Malês. Desde 2014 a UNILAB tem provocado mudanças no município. Com a presença dos africanos, vindo de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique, os franciscanos foram confrontados em sua xenofobia e preconceitos. Pensamentos como que os africanos tinham um cheiro ruim, tinham HIV , que todo africano era angolano , que a África era um país foram sendo descontruídos.

Com a UNILAB foi necessário outra forma de pensar, outra forma de se relacionar com a nossa ancestralidade. É fato que com a chegada da Universidade o comércio e o aluguel de imóveis melhoraram muito, mas a maior contribuição da UNILAB foi o conhecimento. Ficou claro o quanto nossa educação era/é baseada no eurocentrismo e que somos ignorantes em África.

A Rede municipal de educação possui atualmente 53 unidades escolares e 7.936 alunos matriculados. Outro dado importante é que muitos dos profissionais da educação, principalmente professores e coordenadores, são novos concursado no munícipio. O penúltimo concurso foi em 1994 e o último realizado em 2016 com posse iniciada em março de 2017. Esse

processo de (re)adaptação da Rede influenciou diretamente na construção do RCF. A luta por direitos e os entraves com a gestão municipal influenciaram a não participação de professores e gestores na construção do RCF através dos GTs. A SEDUC abriu inscrições para a participação nos GTs , para que o processo fosse livre e democrático, porém, como citado anteriormente , teve poucas adesões comparados ao número de profissionais da Rede, principalmente os que estavam no Ensino Fundamental Anos Finais, os professores chamados de especialistas.

O grupo de professores de Dança, por exemplo, que estava dentro do GT de Linguagens Artísticas, teve a participação efetiva de apenas uma professora. Os outros professores fizeram algumas contribuições pontuais e a maioria só esteve presente nos momentos de convocação para apreciação das produções pela Rede. No Total são oito Professores de Dança na Rede. Uma é do primeiro concurso e atua em projetos de uma Escola de tempo integral e outro atua na Gerência de Arte e Educação na SEDUC, sendo apenas seis professores nas Unidades Escolares.

A pesquisa

Esta pesquisa justifica-se pela importância em pensarmos e reorganizarmos os processos curriculares, didáticos e metodológicos dos professores de Arte/Dança e a intrínseca relação entre as dimensões subjetivas, identidades, culturas, saberes desses sujeitos e suas relações direta com a formação do educando\sujeito\corpo na busca de outras formas de conhecimento, em busca de um projeto educacional afrocentrado e emancipatório.

Fez-se necessário uma análise e possíveis intervenções nesse processo de materialização/construção do RCF relacionado à Arte/Dança atrelados as concepções de Arte-Educação e da Dança na Escola. Saberes relacionados às questões do corpo, cultura, memórias e identidade, por exemplo, são uma emergência para o Currículo Franciscano.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a Arte passou a ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica, visando “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A Arte refere-se às linguagens artísticas Dança Teatro, Músicas e Artes Visuais. Apesar da obrigatoriedade a presença da disciplina Arte é inexistente ou subjugada prevalecendo a oferta das Artes Visuais e muitas vezes serve para “enfeitar” e “animar” as festividades escolares.

O principal objetivo da pesquisa foi descrever o processo dessa construção curricular e analisar os materiais produzidos em Arte/Dança de uma forma descritiva e analítica. Como já mencionado, um dos pesquisadores esteve imerso no processo de construção curricular, observando as teias de relações constitutivas que forjaram o RCF em Arte/Dança de São Francisco do Conde, considerando a concepção contemporânea do corpo como algo integral e multidimensional como afirma Morin (2005), bem como esses elementos se expressam em sala de aula e são concebidos pelos professores. Os dados da pesquisa levantados a partir das observações e registros do processo de materialização/construção do RCF. Assim, o objeto de pesquisa e a prática profissional estão imbricados em uma só unidade, em suas ações-reflexões-ações, bem como a relação entre o trabalho de um dos pesquisadores na SEDUC, as ações do GT e das produções no PRODAN, seguindo o dispositivo de qualificação profissional proposto por um Mestrado Profissional.

Nesse processo destacamos alguns momentos que aqui nominamos de fundantes, por terem sido norteadores do trabalho participativo na elaboração curricular e na formação do pesquisador-professor-gestor. Sendo estes:

Movimentos iniciais: aqui consideramos como ignição maior a criação, em 2017, da Gerência de Currículo dentro do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Esse movimento deu início à elaboração de um currículo participativo, oficial e único, substituindo as matrizes curriculares por segmentos. Foram gerados grupos de estudo (GTs) sobre currículo e suas teorias. Em 2018 teve início a formação de uma equipe e sua preparação para coordenar a construção/materialização de um currículo local.

Nesse rastro destacamos a adoção geral para os GTs da concepção da ideia de multirreferencialidade, compreendendo a diversidade de conhecimentos existentes na BNCC, suas interrelações e dialogias entre os saberes locais. Além das parcerias entre a SEDUC, a UNILAB e o pesquisador e professor Roberto Sidnei que se tornaram orientadores desse processo. O ano de 2019 veio com a ampliação da participação de professores nos grupos de trabalho para juntos seguirem com a materialização da proposta para o Currículo Franciscano. Nos GTs, a BNCC e outros documentos do município foram transversais a todos os estudos.

Encontro dos GT de Linguagens Artísticas: esses encontros reuniram professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para a escrita do Texto introdutório/base de Arte e os componentes. Trouxeram também a consciência da necessidade dos professores compreenderem a importância de suas contribuições para o currículo e que esse é um caminho para transpor a ideia de currículo organizados por profissionais alheios às realidades escolar e local. Esses encontros foram uma espécie de apropriação dos participantes e o Referencial Curricular Franciscano em Arte/Dança pôde ser reconhecido como um documento norteador construído em Rede. O GT de Linguagens Artísticas contou com a presença da Prof.ª Drª Lia Laranjeira, pesquisadora que ministra o componente curricular Arte Africana e Afro Brasileira na UNILAB.

Encontro com os professores de Dança nas Escolas: em relação à Dança, somente dois professores desse campo de saber estiveram atendendo ao convite para participação no GT Linguagens Artísticas. Frente ao desafio de produzir um organizador curricular com saberes/conteúdos para os anos 1º ao 9º do Ensino Fundamental, o gestor/mediador da área de Arte/Dança seguiu para encontrar os professores em suas escolas de atuação, apresentando a produção do GT e colhendo colaborações de todos.

Encontros Formacionais com Roberto Sidnei: Roberto Sidnei, professor e pesquisador da UFBA, com significativa reflexões sobre etnocurrículo, foi consultor orientador de todo o processo de construção do Referencial Curricular Franciscano. Destacamos a significativa contribuição da sua presença. Além de sua produção bibliográfica, o tom, os gestos e a

conversa nos encontros presenciais foram complementares à compreensão do que estava sendo formulado e sistematizado. Nesses encontros com a equipe técnica de SEDUC, discutimos categorias de Currículo, Currículo Nômade, Observatório de Currículo entre outros.

I Seminário Referencial Curricular Franciscano :Tecendo saberes e fazeres da/na educação: Em 14 de maio de 2019 foi realizado o Seminário Referencial Curricular Franciscano, reunindo centenas de profissionais da Rede Municipal de Ensino e da Secretaria da Educação**,** no auditório 02 de Julho/SEDUC, imbuídos da grande responsabilidade de decidirem os saberes que farão parte do currículo municipal.

Encontro Integrativo dos Grupos de Trabalho – GTs: o objetivo foi discutir os saberes que se relacionam em uma perspectiva intercurricular nos níveis e modalidades de ensino. Falar em interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, multirreferencialidade implica em praticar/provocar mecanismos para que esses conceitos venham a ser trabalhados na Rede. Essa ação promoveu o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e saberes.

Currículo Nômade: essa ação de escuta entre gestão, professores, alunos e técnicos, envolveu toda comunidade escolar, sendo realizada nas Escolas da Rede Municipal. Foi uma das ações mais significativas pelas trocas entre saberes experiência que ali se efetivaram possibilitando uma maior compreensão daqueles a quem o currículo estará direcionado.

Marco Teórico

Em termos conceituais, o Referencial Curricular Franciscano adotou a concepção de currículo como:

> Uma invenção pedagógica, um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber, organizar, institucionalizar,

> implementar e avaliar saberes direcionados para processos formacionais. Nesses termos, implicam saberes tanto sociotécnicos, quanto éticos, políticos, estéticos, culturais e espirituais. (MACEDO, 2017,p.24).

Na fase nominada de "materialização do currículo" pela Direção da SEDUC, foram definidas referências comuns aos GTs: além da Base Nacional Comum Curricular (2018) a leitura de *Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa* de Roberto Sidnei (2017) foi uma ação norteadora para o coletivo de professores e gestores, assim como *Teorias de Currículo* de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) e *Ludicidade , Cultura Lúdica e Formação de Professores* de Cristina D'ávila e Tânia Ramos Fortuna (2018). Foram utilizadas também como referências para documentos norteadores produzidos pela SEDUC. O Currículo em Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também foram explorados assim como o Currículo Bahia , o Referencial Curricular de Salvador e o Projeto Arte no Currículo.

Numa perspectiva de uma educação afrocentrada trouxemos para a análise do RCF, sobretudo em Dança/Arte, Renato Nogueira(2010) e Asante (2009) – como será mais detalhado no item *Conversações implicadas: Por um currículo afrocentrado.* Isto porque, como nos lembra Santos (1996, p. 31): "o epistemicídio foi uma das condições de genocídio" e, como diz um provérbio Haussa "enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador". Forte essa premissa. Por muito tempo a história foi contada pelos caçadores, pelos colonizadores, pelos "descobridores civilizados". Conforme Asante (2009), "toda a produção que não atende aos interesses eurocêntricos é marginalizada". Isso acontece de inúmeras formas, sendo que as mais comuns é a desqualificação dos saberes/conhecimentos os chamando de popular ou senso comum, outra forma é chamando a produção africana e indígena como folclore ou tradição/primitivo.

Na Dança, Laban(1990), Verderi (2009), Marques (2005) e Strazzacappa (2001) têm sido referências que permitem dialogias. Segundo Laban (1990, p. 44): "Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior". Através da Dança, o aluno adquire uma

percepção melhor do seu corpo em nível estrutural e fisiológico, seu corpo enquanto cidadão e membro da sociedade e o seu corpo como produtor de arte, cultura e comunicação.

Enquanto que, para Verderi (2009, p.12) “a dança na escola deverá ter um papel fundamental como atividade pedagógica e por meio dessas mesmas atividades reforçar a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito”. Por sua vez, Marques (2005, p.32) diz que faz-se necessário que os conteúdos trabalhados estejam de acordo com o contexto dos alunos: “o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar a dança, pois garante a relação entre o conhecimento em dança e as relações sócio, político e culturais dos mesmos em sociedade”. Já para Strazzacappa (2001, p. 69):

> O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento.

Por entender a diversidade da Rede Municipal de Educação, que a concepção de disciplina não dá conta das demandas de ensino e aprendizagem, que o conhecimento é inconcluso e complexo, foi adotada a Teoria da multirreferencialidade como concepção teórica. A ideia de multirrefencialidade, que está atrelada à complexidade, percebe que se faz necessário uma outra forma de conceber a educação/pesquisa além do paradigma oriundo do pensamento moderno que reduzir ou isolar é aprofundar. Segundo Fagundes e Burnham (2001,p.48) “a multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela.”

É importante deixar claro que assim como o currículo não é tudo, a multirreferencialidade não pretende ser uma integração de conhecimentos.

Mas percebe a necessidade de outros conhecimentos para um estudo sobre o mesmo objeto/conteúdo/problema.

Conversações implicadas: Por um currículo afrocentrado

Refletindo sobre o currículo Franciscano, bem como todos os atos de currículo do mesmo até aqui, é imprescindível uma educação atrelada ao modelo de educação tradicional africana, compreendida como uma educação ancorada nos princípios da coletividade, do cuidado com o outro, dos saberes e na ideia de ancestralidade.

Esta educação fundamenta-se na cultura ou culturas como processos identitários e processo de pertencimento do sujeito. Além de pensar de forma pragmática e próxima da realidade dos africanos continentais e da diáspora. A importância de um modelo de educação tradicional africana está relacionada pela necessidade de outra forma de educar que não seja excludente, distante, autoritária e alienante como a educação baseada no eurocentrismo:

> A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer pais seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos' (ASANTE, 2009, pag. 93).

O artigo do filósofo Renato Nogueira *Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais de um currículo afrocentrado* (2010) é uma afrorreferência de diretrizes para construção de um currículo afrocentrado ancorados nos princípios e valores africanos. É fundamental que em um currículo vivo, relacionado com o contexto possa refletir quem somos.

O posicionamento por um currículo afrocentrado é porque acreditamos , ou melhor, não aceitamos que em uma cidade negra , com um Campus da UNILAB, com filhos de africanos e africanas estudando na Rede Municipal de Educação tenha como base pensamentos eurocêntricos e uma história contada pelos colonizadores. Precisamos ser agentes e agenciar nossos alunos para que sejam cada vez mais emancipados e livres da colonialidade que nos prendem aos meus lugares de subalternidade e submissão.

Sabemos das leis 10.639 /2003 e 11.645 que visam garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas sabemos que a obrigatoriedade não garante , de fato, um ensino ético, estético, político, histórico e cultural engajado com as questões africanas e afro-brasileiras. Para além do dia 20 de Novembro. As crianças negras, que são a maioria dos estudantes das escolas públicas, têm o direito de (re) conhecer a sua história, a história do seu povo e seus ancestrais. Isto porque:

> Apesar da força de lei desses documentos e do esforço da comunidade afro- brasileira para que este importante marco legal não se torne letra morta, ainda temos muito caminho a percorrer para que o ensino desses conteúdos seja uma realidade em nossas escolas. Esta constatação nos levou as seguintes interrogações: por que uma lei federal pode ser descumprida sem maiores consequências? Que contribuição eu, como professor e pesquisador da educação, poderia oferecer para que a lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida? Estas foram algumas das questões que inspiraram este trabalho. (BENEDICTO, 2016)

Por isso, faz-se necessário um projeto educativo que promova a emancipação e ao mesmo tempo combata toda forma de opressão e hegemonia: “O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia.” (SANTOS, 1996, p.17)

Adotamos em nossa Rede o provérbio africano que diz que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” incluímos os jovens e idosos

pensando na EJA. A educação não é uma atribuição exclusiva do professor ou da Escola. É uma ação cultural intencional que transcende e perpassa todos os espaços.

Conversações implicadas: por um currículo etnoconstitutivo

Desde os primeiros encontros do grupo de estudos sobre currículo, composto pelos técnicos da Diretoria Pedagógica da SEDUC, ficou evidente a ideia de currículo como um “documento” intencional. Conversamos sobre os currículos construídos por empresas e instituições públicas. Diante das possibilidades para a construção do RCF, optamos pela mais difícil, porém a mais ética e democrática em relação ao que tínhamos discutido durante os primeiros encontros para a definição de qual perspectiva de currículo e teoria iríamos trilhar. Um currículo construído pela Rede (coordenadores, professores, gestores e demais profissionais da Educação).

A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC), forjada no Grupo de Pesquisa FORMACCE liderado pelo Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo na Faculdade de Educação-UFBA, carrega em sua essência o viés epistemológico etno e a ação constitutiva. “Etno” aqui está relacionado com saberes, conhecimentos, valores, crenças, métodos e práticas:

> Do âmago da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, a perspectiva etno é uma transversalidade fundante, que está interessada, de forma densa, na constituição dos saberes da experiência, sempre percebidos como constitutivos importantes de possibilidades curriculares e formativas, nas quais não se cultivam as antecipações que acabam por enquadrar a experiência e transformá-la num epifenômeno, numa ausência, ou numa pasteurização epistemológica.(MACEDO,2016,p.39)

Por isso, aspiramos um currículo democrático que dialogue com o contexto e as pessoas atingidas por ele, seja direta ou indiretamente. Um currículo vivo e pulsante de Cultura, Arte , Dança e Educação !

Currículo de Dança/Ensino da Dança em São Francisco do Conde

O Referencial Curricular Franciscano resolveu adotar o termo saberes ao invés de conteúdo, fazendo alusão aos inúmeros saberes fora da academia e direta ou indiretamente da concepção de ecologia dos saberes proposta por Boaventura de Souza Santos (2007).

Pensando nisso, faz-se necessário, com muita vigilância, articular cada vez mais as dimensões teórica e prática. Uma das concepções que fizemos questão de demarcar no Currículo Franciscano é a não separação dicotômica ocidental daquilo que não é separável como teoria e prática, corpo e mente, sujeito e contexto, cultura e natureza , pessoa e religião.

A metodologia e concepção de ensino da Dança do professor irá fundamentar em sala de aula aquilo que está sendo proposto pelo Referencial Curricular Franciscano em Dança/Arte. "Qual a função da Dança? Você Dança para comunicar-se com quem? A Dança é um meio ou um fim? Para você qual é a função da Dança? Como configura-se o seu trabalho? Quais as características principais? Quais competências que a Dança pode desenvolver?"

Essas perguntam foram fundamentais para uma reflexão do nosso fazer artístico-pedagógico sobretudo na análise da proposta do referencial curricular de Arte/Dança para a Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde. Qual a intenção desse currículo? Quem são esses alunos? Qual a importância e contribuição da Dança para a vida deles? Como essa construção curricular pode tornar o ensino de Dança na Rede sistematizado e colaborativo?

Essas são muitas das questões que buscamos responder por meio do texto introdutório/base de Dança do Referencial Curricular Franciscano e no Organizador dos saberes (conteúdos) de Dança para os seguimentos específicos e anos específicos sem perder de vista o contexto em que esses alunos se encontram.

Questões como gênero, diversidade e interseccionalidades são fundantes no Currículo de Dança, através da concepção explicitada no texto introdutório e no organizador curricular de Dança (uma espécie de quadro com a organização dos saberes/conteúdos do 1º ao 9º). São transversalidades fundantes, temas que não podem aparecer pontualmente como um “conteúdo” e sim como pauta incessante de ensino. Como o recorte da pesquisa é sobre o aspecto da afrocentricidade e etnoconstituição do currículo essas questões não aparecem de forma direta no artigo.

Saber para quem está produzindo a Dança te faz situar, localizar. É dentro dessa premissa que o Currículo em Dança foi construído. Na perspectiva transversal das identidades do povo franciscano e suas singularidades em todas as áreas. Partindo do pressuposto de que é preciso dialogar os saberes formacionais com o que o outro deseja

O Ensino da Dança na Escola Pública deve partir do aluno , desse corpo que existe/estar no mundo construindo sua identidade e ao mesmo tempo (re)produzindo cultura .O papel da Educação e da Arte deve ser emancipar. Sabemos que a colonização era pautada no território e na economia, mas a colonialidade é um processo mais complexo e eficaz porque visa conquistar o poder através da manipulação do conhecimento/saber/pensamento.

Antes do concurso público em 2016 e posse dos professores de Dança em Março de 2017 , não havia uma sistematização do ensino de Dança no município. As aulas de Dança na Rede aconteciam em formato de oficina nas Escolas de tempo integral e através do Projeto Mais Educação. A partir de 2017, junto com o processo de construção do Referencial Curricular Franciscano, que esse Currículo de Dança, em uma perspectiva afrocentrada, está sendo pensado/praticado.

A afrocentricidade no Currículo e Ensino da Dança acontece/acontecerá para além das Danças de Matrizes Africanas, apesar do contexto cultural e aproximação com os países africanos através dos estudantes da UNILAB e à implicação da professora de Dança (rainha de blocos afros, candomblecista e ativista do movimento negro) que mais contribuiu com a escrita do currículo. Por isso, o currículo/ensino da Dança é pautado na perspectiva de identidades

e ancestralidade, tendo o corpo negro como referencial. – uma vez que quase 100% dos alunos da Rede Municipal de Educação de São Francisco Conde são negros.

Aspectos (in)conclusos

Sabe-se que o currículo é um dispositivo de poder, disputa e território de (in) formação. "No centro do currículo está a disputa do que é formativo e para quem" (MACEDO, 2016). Nesse processo de análise-reflexão faz-se necessário expor o caráter colonizador, eurocêntrico e regulador que o currículo pode assumir, bem como o caráter emancipatório, libertário e afrocentrado. Sendo o currículo um território de disputa, é fulcral propor outros saberes, outras perspectivas e metodologias que dialoguem com as realidades e com o universo cultural do sujeito.

Acreditamos que as epistemologias baseadas no pensamento moderno, cartesiano e eurocêntrico não dão conta das demandas contemporâneas e dos contexto social, cultural, ético, estético, epistêmico e político de São Francisco do Conde.

Transitamos, atuando como professores/gestores/pesquisadores em fluxos contínuos na experiência de uma construção curricular que ainda será implantada uma vez que a pandemia fez a SEDUC protelar seu cronograma de execução.

Referências

ASANTE. Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa (org.)**. Afrocentricidade Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BENEDICTO, Ricardo Matheus*. Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro.* Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

D'ÁVILA, Cristina. FORTUNA, Tânia. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitba: CRV,2018.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED**. Salvador: UFBA, nº 05, 2001

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORDELO, Petry Rocha. *O Samba Chula de Cor e Salteado em São Francisco do Conde/BA: Cultura populá e educação não-escolá para além da(do) capitá.* Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular Formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. III, p. 01-18, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Universidade de Coimbra, Coimba, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, abr./ 2001.

VERDERI, Érica. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2009.

O ENSINO DE DANÇA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA:
UM OLHAR CRÍTICO A PARTIR DO PROJETO ARTE NO CURRÍCULO

Jadson Lopes Ribeiro (UFBA)

Legitimação da Arte/Dança na Educação Básica: do Brasil a Salvador (BA)

Atualmente é possível identificar avanços no que diz respeito à legitimação da inserção da Arte nos currículos da Educação Básica. Nesse percurso histórico, alguns marcos podem ser destacados. O primeiro deles se refere ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394), de 1996, que apresentou a obrigatoriedade sobre o ensino de Arte integrando os currículos das escolas: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 19). A partir daí, muitas são as lutas para que a legislação educacional brasileira fosse efetivada numa suposta garantia da Arte como área de conhecimento autônoma nos currículos do ensino básico.

Outro aspecto que merece reconhecimento é a relevância da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais objetivamente o de Artes, que em seu texto contribui com o processo de autoafirmação da área por situá-la historicamente e também por organizar e estruturar os conteúdos possíveis, correspondentes ao ensino de Arte nas escolas, já considerando as especificidades da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais:

> A implantação da LDB trouxe, logo em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que pela primeira vez na história do ensino da Arte no Brasil reconheceu as linguagens artísticas como áreas autônomas do conhecimento, com estatuto e objetos epistemológicos próprios [...] (RANGEL et al., 2017).

Antes da lei 9.394/96, a Arte estava presente no contexto educacional inserida no currículo com o nome de Educação Artística, não no grau de

componente como as demais áreas, mas como *atividade educativa,* pela LDB de 1971 (BRASIL, 1997). As diretrizes apontadas nesse documento devem ser vistas contextualizadas ao tempo em que foram estabelecidas, atendendo às perspectivas que se constituíam como avanços na relação entre os campos da Arte e Educação. Neste período, preconizava uma concepção de formação do professor polivalente. De acordo com a própria nomenclatura, essa ideia conduz a uma compreensão de profissional que teria capacidades de transitar por todas as linguagens artísticas. No entanto, com as conquistas legais e diante da complexidade correspondente às áreas de conhecimento em Artes, com conceitos, concepções e procedimentos peculiares, seria ao menos irresponsável a defesa do retorno desse pensamento.

A superação da polivalência se deu a partir da necessidade de especificar essas propriedades referentes a cada área artística. Nesse sentido, a ampliação e o surgimento de cursos de graduação, na modalidade Licenciatura, têm seu reconhecimento, e, posteriormente, a criação de programas de pós-graduação nestas áreas afins. A formação dos professores de Arte se faz cada vez mais especializada.

O Movimento Arte-Educação também contribuiu com esse processo de legitimação. A partir dele, diversos equívocos a respeito da inter-relação entre esses dois campos foram descontruídos. O campo de estudos das Artes amplia-se e novas discussões pedagógicas surgem, com questões originadas e debatidas dentro das diferentes áreas artísticas, tornando possível o direcionamento para as demandas específicas no processo de aprendizagens.

Refletindo a constituição das diretrizes legais educacionais e as relações estabelecidas com a Arte, não podemos deixar de relatar a respeito da Base Nacional Comum Curricular, “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018, p. 9).

A relação, não apenas com esse texto legislativo, mas também aos demais, deve ser orientada por uma postura de criticidade, para que não

contribuamos com a reprodução e disseminação das ideias dominantes, visto que na configuração de sociedade capitalista em que estamos inseridos, as leis educacionais são modificadas para ajustar os sujeitos educandos à lógica do capital. Sobre isso, Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 10) dizem que:

> Em relação à educação e a pedagogia das competências, ela tem a função, nesta sociedade de classes, de contribuir com a disseminação de seus valores e interesses, apontando a questão da formação como o cerne da ocupação de uma vaga no mercado de trabalho, e a do professor como o responsável pela formação desse "novo" homem trabalhador.

Considerando o texto da BNCC de Artes para o Ensino Fundamental, a crítica está no retrocesso sobre a abordagem reducionista das áreas artísticas como unidades temáticas, além dos aspectos políticos de conveniência hegemônica imersos na sua escrita. Entretanto, há o reconhecimento da não obrigatoriedade da proposição apresentada no trato com os conhecimentos em Artes e o destaque, que muito interessa nesse estudo, à concepção de Experiência (artístico-pedagógica) sobre os processos de aprendizagens na Educação Básica. Fica a provocação de como fazer acontecer a apropriação do documento buscando transgredir a ação educacional baseada em criticidade e inovação.

O entendimento de saber da experiência (BONDÍA, 2002) enquanto sentido encarnado, "carregado de singularidade de vida e de existência" (MOLINA, 2018, p. 11) possibilita uma relação com a Arte, inserida no contexto da Educação Básica, considerando a sua ação na formação cidadã, visto que pode se constituir em diálogo com o sujeito, seu contexto e a realidade social em que está inserido, no alcance de uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a BNCC apresenta em relação a Arte:

"O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania." (BRASIL, 2018, p. 193)

Inúmeras vezes o termo Experiência aparece na escrita da BNCC – Artes, dando pistas de valorização da experiência artístico-pedagógica e o lugar do sensível nas proposições a serem feitas, em diálogo com questões da contemporaneidade. Aspecto que oportuniza uma relação estratégica no diálogo crítico com essa legislação e as diretrizes que aponta.

No contexto de Brasil, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) é pioneira na promoção de cursos de graduação nas áreas artísticas específicas. Rangel (2017) afirma que:

> Desde o final da década de 1950, com o reitorado do Professor Edgard Santos, a Universidade Federal da Bahia vem ganhando destaque no Ensino Superior no campo das Artes, com a fundação das Escolas de Dança, Música e Teatro e a inclusão da Escola de Belas Artes, fundada desde 1877, em sua estrutura universitária (RANGEL et al., 2017).

A Escola de Dança da UFBA, por exemplo, fundada na década de 1950, foi durante muito tempo o único espaço de formação superior nessa área. Além disso, na pós-graduação também se fez pioneira criando o PPGDança, com o único Curso de Mestrado em Dança da América Latina, em 2006. Atualmente o Programa conta também com o único Curso de Doutorado em Dança público e gratuito do mundo. Esses aspectos colocam a capital baiana como contexto de referência na formação em Artes de maneira geral, mas também de professores de Dança aptos a atuarem na Educação Básica. O que conduz a avanços em âmbitos municipais a respeito da inserção da Arte como componente curricular da rede educacional soteropolitana.

Nesse sentido ocorreu, em 1999, a elaboração do documento *Escola, Arte, Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador,* em meio às discussões suscitadas pelas alterações apresentadas na atualização da legislação educacional até aquele momento. Desde então, este tem referenciado o ensino de Arte na Cidade de Salvador (CAZÉ, 2014). A Prefeitura Municipal, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, torna obrigatório o ensino de Arte no currículo das escolas públicas da Rede

Municipal no final da década de 1990, já compreendendo as especificidades de cada área artística.

Em 2003, aconteceu o primeiro Concurso Público da Secretaria de Educação da capital, possibilitando a inserção de professores efetivos específicos a cada área artística, “[...] democratizando os saberes da Arte em prol da formação cidadã do estudante da rede municipal” (RANGEL et al., 2017). Outros concursos foram realizados nos anos de 2010 e 2019. O desafio agora é continuar ampliando as discussões sobre processos artístico-pedagógicos e buscar formas de efetivá-los coerentes com o propósito social destinado a Educação Básica.

Perspectivas dançantes para a Educação Básica

Nessa etapa da escrita, a finalidade é refletir a respeito da Dança como componente curricular da Educação Básica e os aspectos pedagógicos do seu ensino, tendo como inspiração os pressupostos teóricos que embasam o *Projeto Arte no Currículo*.

A Dança, quando tratada como atividade artística, apenas fazendo parte de festividades e celebrações em datas comemorativas ou em festas de final de período escolar, tem sua presença negligenciada, negando o seu reconhecimento enquanto componente curricular, desprezando a potencialidade da sua ação para o processo de formação do estudante, enquanto cidadão e sujeito social.

A difícil tarefa do professor de Dança é criar estratégias para conseguir superar os empecilhos encontrados na realidade da escola para efetivar uma ação criativa que contraponha à logica reguladora e disciplinadora que molda a organização da educação. Por isso, acredito que são de extrema importância revisões constantes nos currículos dos cursos de ensino superior na área para que acompanhem as demandas educacionais/sociais, qualificando os profissionais egressos das Licenciaturas.

A escola é uma instituição social e reproduz modos de dominação. Tem se mostrado a serviço de uma lógica de manutenção do *status quo* caracterizado por um cenário social desigual. A realidade de crianças, jovens e adultos, sujeitos educandos da Educação Básica pública, tem sido resultado de um processo de desumanização que conduz a uma descrença pessoal e, ao mesmo tempo, de classe. Como afirma Freire (1987, p. 50): “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade.’”

Acredito que a intervenção crítica sobre contextos pedagógicos, possibilita a compreensão de influências ideológicas no trato com a educação e a maneira como características de dominação e controle – a partir do “poder disciplinar” – são refletidas na organização das escolas “com o objetivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais”. (GONÇALVES, 1994, p. 24). A esse respeito, a autora acrescenta:

> O objetivos dessa forma de poder é tornar os homens eficientes como força de trabalho, utilizando, ao máximo, suas forças, em termos de utilidade econômica, o que servia à manutenção e à expansão do sistema capitalista, e, ao mesmo tempo, diminuindo a sua capacidade de revolta e resistência, tornando-os dóceis em termos políticos. (GONÇALVES, 1994, p. 24).

Na perspectiva das ações do *Arte no Currículo*, é apresentada uma postura radical de transgressão em contrapartida à irracionalidade da sectarização. Visto que, segundo Freire (1987), a radicalização se apresenta criadora, pela criticidade que a alimenta, enquanto a sectarização, alienante.

A Dança, pensada em contextos de educação, tem uma forte influência na efetivação do objetivo de formação social designado à escola. Como área de conhecimento, muito se tem produzido nessa perspectiva. Novos conceitos, concepções e propostas transgressoras conduzem o ensino de Dança como Tecnologia Educacional (BRANDÃO, 2014) sob rumos de uma educação

emancipatória, libertadora e humanizante, possibilitando o desenvolvimento de propostas que pretendam experiências sensíveis significativas. A proposta de Arte como Tecnologia Educacional está pautada na experiência artística estética como meio nos processos de transformação e emancipação social. É defendida a ideia de Educação que "[...] ultrapasse a visão formativa, técnica, procedimental, mas se alargue e encare a emancipação como perspectiva" (RANGEL, 2016, p. 78). Experiência aqui entendida a partir de Bondía (2002, p. 25-26), ou seja, "é ex-periência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação".

Então, uma mediação sensível dos processos de aprendizagens propostos como experiências artístico-pedagógicas, pressupõe-se antagônica ao princípio de instrução e explicação característico à hierarquização na relação entre o sujeito que se propõe educador e os sujeitos educandos. É necessário inverter a lógica que se estabeleceu: "[...] que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência." (RANCIÉRE, 2002, p.16)

Refletir a mediação em Dança na Escola a partir desses pressupostos aponta que as experiências artístico-pedagógicas assumem lugar de singularidade, considerando como cada corpo-sujeito é afetado a partir dos estímulos possibilitados. Katz e Greiner (2005) esclarecem que as informações que chegam ao corpo se relacionam com aquelas já presentes nele. O sujeito não é apenas recipiente, mas está em constante negociação com o ambiente (corpo/espaço/tempo).

Como indica Delors (2004), ao estabelecer os quatro pilares da Educação, é necessário aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Esses aspectos, porém, se tornam objetivos de aprendizagem apenas quando a relação educador-educando acontece de maneira horizontal. Neste sentido, a troca e aprendizagens entre educandos e educador contribuem com a superação da *concepção bancária da educação*, que "[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para

estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação" (FREIRE, 1987, p. 60).

Além disso, "educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar esse conhecimento" (FREIRE, 1987, p. 56).

As considerações aqui apresentadas refletindo a relação conhecimentos-sujeitos-contextos, suscita o diálogo, este essencial para a humanização (FREIRE, 1987). A partir dele é possível a troca através das interações mediadas nos processos artístico-pedagógicos nas aulas de Dança. Parafraseando Marques (1999), a Dança permite leituras e releituras de nós, dos outros e do mundo, possibilitando o estabelecimento de relações nas quais podemos criar diálogos. Portanto se faz eficaz para a efetivação de uma Educação humanizante que considere o sujeito educando como protagonista.

Projeto *Arte no Currículo* (2015 - 2017)

Todo o contexto da UFBA, descrito anteriormente e marcado por pioneirismos, possibilitou a realização do projeto *Arte no Currículo* (2015-2017), a partir de um convênio (2015-2016) entre a Prefeitura Municipal de Salvador, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a Universidade Federal da Bahia, sob coordenação da Escola de Dança da UFBA. O principal objetivo era qualificar e potencializar a Arte nos currículos da Educação Básica da Rede Municipal de Salvador. Destinado a um público-alvo de professores e estudantes de escolas da rede municipal que tem Arte em seus projetos políticos pedagógicos.

A interação e retroalimentação entre duas instituições públicas de educação – superior e básica – resultou em ação/intervenção de grande dimensão política em prol do reconhecimento da Arte enquanto área essencial para a formação cidadã no contexto da Educação Básica.

O projeto se propunha a favorecer um diálogo entre a Arte e a Educação, como forma de colaboração para a criação de outras formas de ser, sentir e estar no mundo, de modo a contribuir para o desenvolvimento humano e transformação social, tendo em sua estrutura uma série de princípios norteadores. Para isso, está estruturado em três eixos principais de ação: Sujeitos prioritários, contextos e conhecimentos. Os *sujeitos da ação*, neste caso são representados por estudantes e professores de Artes da Rede Municipal de Salvador. Segundo dados do projeto *Arte no Currículo*, levantados no ano de 2016, contam no total 406 professores das diferentes áreas artísticas nas escolas públicas da capital, dentre eles 320 participaram dos processos propostos pelo projeto. Já que a abordagem aqui está especificamente voltada para o ensino de Dança, cabe informar que, do total de 73 professores de Dança, 61 fizeram-se participantes.

Ainda caracterizando os sujeitos, especificamente tratando dos professores, o *Arte no Currículo* apresenta dados sobre o panorama do corpo docente de Artes da Rede. Alguns dados são informados e, a partir deles, é possível observar que, sobre formação acadêmica, a maioria apresenta apenas Graduação em sua área de atuação; trabalha em grande parte numa carga horária de 40 horas semanais; leciona em seis a 10 turmas, possui um tempo de trabalho na rede entre seis a 10 anos de atividade; atuando majoritariamente no turno diurno, matutino ou vespertino; possui uma média de estudantes por turma entre 25 a 30 alunos. Os Professores de Artes da Rede Municipal de Educação estão distribuídos por Gerências Regionais (GR's): Centro – 40; Liberdade – 33; São Caetano – 26; Orla – 46; Itapuã – 54; Cabula – 32; Pirajá – 22; Subúrbio I – 26; Cajazeiras – 28 e Subúrbio II – 13.

A realização desse projeto é justificada pelo contexto em que vem se apresentando nas últimas décadas a educação soteropolitana, bem como as políticas públicas relacionadas à inserção do ensino de Artes nos currículos educacionais. É necessário considerar a implantação da legislação que norteia a Educação no âmbito nacional e municipal, que preconizam o ensino de Artes.

Os conhecimentos em torno da proposta do Projeto relacionam a Arte com uma possibilidade de educação emancipatória, compreendendo o corpo

como sujeito. O movimento é uma das condições primeiras para podermos perceber o mundo, e também quem somos. A partir dessa linha de pensamento é possível justificar o lugar do ensino de Dança na Educação como proposta para formação cidadã crítica, através do reconhecimento de si e da percepção de ser no mundo. Nesse sentido, Rangel e Aquino (2017, s.n.) consideram que:

> A experiência estética possibilita promover encontros, mediações e ressignificações que abrangem conceitos, procedimentos e atitudes. [...] Consequentemente a Arte deve ser compreendida como campo de conhecimento que, junto à educação, é indispensável para o desenvolvimento humano em uma perspectiva emancipatória (RANGEL; AQUINO, 2017).

A realização do *Arte no Currículo* propôs ações para a *formação, criação e produção* de conhecimentos no âmbito da Educação Básica. Dentre elas, seminários de apresentação do projeto, ciclo de formação continuada com professores de Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas, mediação artístico-educativa, mostra de Arte e Educação, seminário de avaliação das ações e residências artístico-educativas. As ações iniciais de apresentação possibilitaram a escuta dos participantes em suas demandas e expectativas, o que determinou a configuração das demais propostas.

Considerando os *ciclos de formação em Dança*, foram propostas reflexões sobre aspectos específicos do conhecimento que essa área artística detém. Visando o acesso à complexidade que caracteriza o trato com a Dança, as formações partiram de temáticas como a Educação Somática; o Sistema Laban; as Danças Populares; os Processos de Criação e Dramaturgia; as Danças Contemporâneas e Urbanas; Planejamentos Pedagógicos; Legislação Educacional Brasileira; os Sujeitos dos Processos de Aprendizagem; e Conhecimentos Específicos em Dança e Culturas Populares.

As formações tanto, especificamente, em Dança como também nas demais áreas artísticas, contaram no *Arte no Currículo* com a participação de estudantes e professores das Licenciaturas e dos Programas de Pós-

Graduação em Artes da Universidade Federal da Bahia, bem como, especialistas de Notório Saber.

As ações preconizadas pelo *Arte no Currículo* caracterizam-se por um pensamento humanista que acolhe, dentre outros valores, a coletividade e a solidariedade, priorizando a relação e convivência. As mediações artístico-educativas, entendidas como oportunidade de encontro e troca, consistem de um exercício de escuta sensível e construção de uma relação de confiança e diálogo. Deste mesmo modo, as *Residências Artístico-Educativas* foram concebidas como espaços que articulam formação e criação. Organizadas em rede, proporcionam o estabelecimento de vínculos, envolvendo professores e alunos, mobilizando-os ao encontro do fazer-sentir-pensar do artista e como mediadores dos processos de ensino-aprendizagem.

Ambas as ações geraram processos de caráter colaborativo, marcados pelo encontro de pessoas, abordando os contextos escolares, tendo como questão motivadora a criação. Por fim, as Mostras de Arte e Educação podem ser vistas também como forma de visibilidade e de compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Toda essa Mostra possibilita uma troca de experiência entre professores, alunos e de forma ampliada, da rede municipal com a sociedade.

Como desdobramento do processo possibilitado pelo *Arte no Currículo* e suas vivências, é possível apontar grupo de trabalho com representação de professores de Arte, realização de experiência piloto de Ciclos de Formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática destinado a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, realização de mesas de discussão do projeto e publicação de artigos acadêmicos, além do "*Referenciais Curriculares para o Ensino de Artes na Rede Municipal de Salvador*" como resultado da contribuição entre os professores da Rede, estudantes de pós-graduação e docentes da Universidade Federal da Bahia – das Licenciaturas de Artes Visuais, Dança, Letras, Música e Teatro -, consultores e colaboradores externos vinculados ao projeto *Arte no Currículo*.

Ao apontar a complexidade e interdisciplinaridade como proposta metodológica que dialogue com a realidade contextual, é possível compreendê-la como forma de pensar e entender o mundo. Destaco ainda a indicação da valorização da experiência artística no âmbito do currículo escolar como campo potente de desenvolvimento pessoal e social. Sobre isso, Rangel (2017) aponta: “Isso porque, a articulação entre os saberes [...] cria redes de aprendizagem, dialógicas e complementares, que propiciam a colaboração entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar” (RANGEL et al., 2017).

Considerações finais

A escolha do projeto *Arte no Currículo* como direcionamento a refletir sobre o lugar do ensino de Dança numa proposta pedagógica emancipatória, justifica-se pelo seu impacto social e contribuição na formação/qualificação de professores efetivos atuantes na Educação Básica e estudantes em formação dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Artes, bem como sua ação direta sobre crianças e jovens educandos, reverberando nas famílias e comunidades. Um projeto destinado diretamente a contextos educacionais formais, pautado em princípios básicos para uma práxis pedagógica que objetive a possibilidade de transformação social e construção da cidadania. É ainda mais relevante por possuir um viés artístico e refletir o papel da Arte nesse lugar de transgressão no fazer-sentir-pensar Educação como formação cidadã.

O *Arte no Currículo* aponta para a necessidade e importância da retroalimentação entre Instituições de Ensino Superior e Educação Básica, principalmente para potencializar a formação dos professores, neste caso, de Artes, a estarem aptos para a atuação no chão da Escola pública, aproximando-os da realidade da Educação, das questões burocráticas de organização e os aspectos subjetivos envolvidos. Além disso, contribui para a necessidade de formação continuada dos professores já inseridos nas redes de ensino, a fim de provocar, gerar desejo, pesquisa, articulação e inovação.

Demonstra também como a ação conjunta de instituições públicas de Educação – UFBA e SMED – pode se configurar como posicionamento político na afirmação do lugar imprescindível da Arte/Dança na Educação Básica. Apontando também a responsabilidade político-social correspondente ao serviço público em apresentar devolutivas para a sociedade.

A proposta do projeto se configurou como campo de diálogo, troca e escuta sensível, entre universidade, gestão educacional, professores, artistas, sujeitos e contextos envolvidos no processo educacional, concebendo a ideia de criação de *redes* e *conexões*, estabelecendo relação horizontal.

O *Arte no Currículo* é fundamentado por uma visão política de mundo, atrelada a defesa dos direitos humanos na constituição de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Apresenta perspectivas de interação entre conhecimentos, sujeitos e contextos, aproximando a práxis pedagógica com aspectos da realidade social em questão. Além disso, apresenta como pressuposto, em suas proposições, que experiências artístico-pedagógicas podem se constituir como processos de aprendizagens. Desse modo, as ações pedagógicas em Artes desenvolvidas e vivenciadas no *Projeto Arte no Currículo* podem ser compreendidas como referência para a práxis em contextos educacionais diversos, no sentido do alcance de uma transgressão, rompendo com modelos arraigados em pensamentos conservadores e tradicionais de Educação de maneira crítica e inovadora, inclusive sobre os textos das diretrizes legais que orientam a Educação Básica no cenário atual de implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Referências

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. *A arte como tecnologia educacional*. Tese de Doutorado (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2014.

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

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

_____. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd. n. 19, 2002, p. 20-28.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. *Dança Salvador:* Mapeando o ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. Dissertação de Mestrado (Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. 2014.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. MEC/UNESCO. 2ed. São Paulo: Cortez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir** – Corporeidade e educação. Campinas – SP: Papirus, 1994.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira., FRERES, Helena., GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. IMO/UECE, Fortaleza, 2009 , p. 122-135.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo**: Pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MOLINA, Alexandre José. Dança, formação artística e o conceito de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, V, 2018, Manaus, **Anais eletrônicos.** Campinas: Galoá, 2018, p. 2-20.

RANCIÉRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Beth. **Um pensamento emancipatório que brota do corpo.** In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, IV, 2016, Goiânia, **Anais eletrônicos.** Campinas: Galoá, 2016. p. 74-84.

RANGEL, Beth.; AQUINO, Rita. **Projeto Arte no Currículo (2015 - 2016).** Convênio Secretaria Municipal de Educação de Salvador e Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2015-2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R05y9tqlplg>

_____. **Projeto Arte no Currículo (2015 - 2016).** Convênio Secretaria Municipal de Educação de Salvador e Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

RANGEL, Beth.; AQUINO, Rita.; COSTA, Suzane. Lima. (Orgs.). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação.** Prefeitura de Salvador. Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2017.

O ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE E O CURRÍCULO:
UMA VISÃO SOBRE A DANÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Romano de Andrade (PPGArC – UFRN)
Marcilio de Souza Vieira (PPGArC – UFRN)

Um começo...

Nossa intenção para esse artigo[43] é traçar um olhar para dança na infância por meio da leitura sobre Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Destacamos a relevância desse documento, pois ele pretende revelar as mudanças curriculares advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob o olhar da regionalidade potiguar. Para tanto, ao longo desse texto revelamos aspectos da construção, organização, finalidade do documento curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte e a visão sobre os conhecimentos em Dança.

Nesse sentido, cabe ressaltar que partimos do entendimento que os conhecimentos em dança, se relacionam às Temáticas da Dança (ANDRADE e GODOY, 2018) que abarcam o conhecimento do corpo, fundamentos da dança (relações dançadas de peso, uso da gravidade, espaço, ritmos e tempos) e os processos de criação em dança. Além disso, a dança é um campo do conhecimento social e historicamente construído pela humanidade que relaciona experiências corporais, artísticas e estéticas e por essas características devem estar presentes na Educação Infantil.

Neste artigo preocupa-nos discutir o documento curricular potiguar em associação com as proposições em Dança em suas potencialidades artísticas/pedagógicas. Dessa maneira, a primeira parte do artigo apresenta a estrutura do documento do RN e suas concepções de educação para a infância; a segunda aborda o que o documento curricular para a Educação Infantil revela como proposta para a Dança relacionada aos campos de

[43] Esse artigo é parte da pesquisa de pós-doutorado em andamento, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a supervisão do Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira. A pesquisa possui financiamento do Programa Nacional de Pós Doutorado/Capes (PNPD/CAPES).

experiência da BNCC (2017) e a terceira parte apresenta um olhar para o documento potiguar e as possibilidades de inserção dos conhecimentos em Dança.

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 211, § 2º, a Educação Infantil (e sua organização curricular) é de competência da esfera municipal que inclui entre outros aspectos, o acesso por vagas, distribuição de verbas nas escolas, contração de profissionais e outros que não são foco desse artigo, mas que dizem respeito a essa primeira etapa da educação básica. Para nós, interessa destacar que no âmbito curricular (facultativamente) cada município pode redigir seu documento norteador levando em consideração as especificidades do local e a BNCC. Isto posto, o Estado do Rio Grande do Norte uniu-se aos municípios potiguares em esforços de compor um documento curricular estadual para a Educação Infantil, em acordo com as proposições advindas da BNCC, que atualmente é o documento nacional norteador e mandatório que subsidiará a construção curricular de Estados, municípios e unidades escolares.

Para escrita do documento curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte (2018), a união de Estado e municípios aconteceu por meio de uma Comissão Estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN). O documento foi desenvolvido em articulação com diversos segmentos das redes estadual, municipais e privada e os Conselhos Estadual e Municipais de Educação. Este documento aponta a preocupação do RN com a organização curricular da Educação Infantil. Ademais valoriza as regionalidades e abre caminhos para que os municípios do Estado possam redigir seus próprios documentos.

No que tange à organização, o documento potiguar para a Educação Infantil está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ao apresentar os as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010) como eixos estruturantes do currículo. O documento curricular para a Educação Infantil do RN possui nove capítulos, a saber: o primeiro faz uma apresentação da Educação Infantil e seu funcionamento, o segundo versa sobre as culturas infantis, a concepção de infância e de criança; o terceiro capítulo traz os eixos interações e a brincadeira, já o quarto aborda a diversidade e inclusão e o quinto o currículo. O sexto discorre sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência e o sétimo capítulo mostra a organização de tempos, espaços, materiais e relações. Os dois últimos capítulos (oitavo e nono) tratam da avaliação e a gestão e organização do trabalho.

Para esse artigo destacamos o segundo e o sexto capítulos, pois tratam de localizar a a) infância, criança e culturas infantis; b) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e c) os campos de experiência, pontos que podem nos indicar pistas de como a dança é abordado no currículo e consequentemente nas escolas de Educação Infantil do Rio Grande do Norte.

No documento curricular para a Educação Infantil potiguar as concepções de infância e criança estão voltadas para o campo da sociologia da infância, mas também apresentam o viés da psicologia do desenvolvimento, a partir do pensamento de Vygotsky e Wallon. Nesse caso, duas abordagens distintas são colocadas para que os municípios e escolas entrem em diálogo.

A primeira entende a infância como uma construção social, nesse sentido, as crianças são atores que interferem, modificam e constroem seus modos de pensar por meio das culturas infantis[44], em acordo com as suas

[44] As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância (SILVEIRA, 2014, p.1).

vidas e das sociedades em que estão inseridas. Nesta visão, a criança é o centro do processo de aprendizagem, como sujeito histórico e de direitos que nas interações e práticas do dia a dia "[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12)".

A segunda abordagem revela o construtivismo pelo olhar da psicologia de Vygotsky (2007) e Wallon (2008). O primeiro autor revela que qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos, primeiro no social, depois no psicológico. Por essa visão, o documento valoriza a aprendizagem na compreensão dos aspectos biológico, social e intelectual da criança como resultado da apropriação das práticas da cultura, por meio das mediações realizada por adultos. Pelo campo da psicologia vygotskyana as crianças dependem da interação com os adultos para estruturar os seus processos de assimilação do conhecimento.

O documento curricular para a Educação Infantil potiguar ainda traz a perspectiva de desenvolvimento relacionada à psicogenética de Henri Wallon, que inclui aspectos da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da identidade. De acordo com Dantas (1992), Wallon nos apresenta que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor que é mediado pela influência sociocultural. Essa interação é medida a partir daquilo que é intercedido, descrito e observado pelo adulto.

Nesse sentido, entendemos que a psicologia do desenvolvimento que foca seus estudos nas etapas do desenvolvimento da criança "mostra-se inclinada a valorizar os critérios quantitativos, e por meio deles abordar as questões que envolvem aprendizagem como a inteligência, o intelecto, o cognitivo, a despeito de outras formas de "desenvolvimento" (DOURADO, 2020, p. 51)" . Outrossim, reafirmamos a importância dos processos de apreensão do mundo de cada criança, que incluem os conhecimentos do corpo, aspectos da sociabilidade, do contexto, da história, das relações de cada sujeito em uma perspectiva dinâmica, entendendo as crianças como atores sociais que criam, produzem, modificam culturas, e constroem modos de

significação e de atuação diferentes dos adultos.

O documento curricular para a Educação Infantil informa que essa escolha tanto no âmbito da Psicologia como da Sociologia, vai desencadear outra especificidade inerente à infância que é a capacidade de produzir cultura e que a criança em suas interações sociais, entre pares, produz culturas infantis relativas à fantasia, à imaginação e à brincadeira. Sobre esse aspecto, Kramer (2006, p. 16 apud RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 31) vai dizer que "[...] a cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)".

A princípio, essas duas visões convivendo em um mesmo documento pode soar contraditório, mas vale ressaltar que a construção curricular carrega a autonomia dos Estados e municípios levando em conta as necessidades locais (BRASIL, 2017), desde que sigam as prerrogativas da Base. Neste sentido, o currículo tem como premissa ser um normatizador de práticas e conteúdos em que estão imbuídas as ideologias de um contexto social, político e cultural (APPLE, 1982). A partir da definição desses currículos regionais, as unidades escolares poderão elaborar seus projetos políticos pedagógicos, por sua vez, respeitando os currículos nacional, estadual e municipal.

Dessa forma, pode-se entender que o documento curricular para a Educação Infantil potiguar contempla a Base, que se apoia na sociologia da infância para desenvolver o documento nacional e ao mesmo tempo inclui a opção pelas abordagens teóricas de Vygotsky e Wallon feita pela rede estadual. Outrossim, vale ressaltar que o documento potiguar foi construído por um coletivo e dessa maneira, revela seu caráter de abertura a fim de acolher os diversos pensamentos, concepções e abordagens metodológicas de educação dos 167 municípios do RN e ao mesmo tempo cumprir as deliberações nacionais. Na medida em que o documento do Rio Grande do Norte acolhe as prerrogativas da Base, entendemos que contempla o documento nacional e valoriza sua autonomia na escolha das abordagens pedagógicas ao incluir a opção pela psicologia do desenvolvimento.

No que tange à organização curricular da Educação Infantil, assim como à BNCC, e em acordo com o DCNEI (BRASIL, 2010), o documento potiguar tem como eixo as interações e a brincadeira. Esses eixos pretendem, de acordo com a Base, assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se em articulação com os cinco campos de experiências para a Educação Infantil *(O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*) que devem envolver situações concretas da vida cotidiana da criança. Seguindo a organização da BNCC, é no âmbito dos campos de experiência que as aproximações com a aprendizagem da Dança são apresentadas no documento do Rio Grande do Norte, como veremos a seguir.

A aprendizagem da Dança nos campos de experiência e o documento curricular do Rio Grande do Norte

A organização curricular por campos de experiências, de acordo com Finco, Barbosa e Faria (2015), foi baseada nas Indicações Nacionais Curriculares Italianas de 2012. Os campos de experiência não obedecem a uma lógica disciplinar ou de subdivisões por áreas do conhecimento ou componentes curriculares, mas se pautam na produção de conhecimento da infância que se apoiam:

> [...] nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2010, p. 14).

Dessa maneira, os campos de experiência trazem um novo pensamento para a organização curricular na infância, pautado em zonas de conhecimento,

que englobam o conhecimento construído pela humanidade em acordo com as múltiplas linguagens da infância e suas práticas sociais, na perspectiva de que adultos e crianças compartilhem dialogicamente o conhecimento em ações cotidianas. Cada um dos campos de experiência apresentam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em níveis de progressão e ampliação de dificuldades relacionados à faixa etária: bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A intenção é que os campos de experiência sejam trabalhados de forma conectada entre eles e interligada às práticas pedagógicas pautadas do dia a dia da criança. A dança como parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade faria parte do entrelaçamento dos campos. Apesar da ideia ser esta na BNCC a dança está mencionada em apenas dois campos de experiência, a saber: *Corpo, Gestos e Movimentos* e *Traços, Sons, Cores e Formas.*

Na BNCC, o primeiro campo *Corpo, Gestos e Movimentos* evidencia a centralidade do corpo para que a criança estabeleça relações, expresse-se e produza conhecimento, sobre si, o outro e o mundo que está inserida. Entre as linguagens que propiciam a criança a vivenciar um amplo repertório de movimentos e de uso do espaço está a dança. Os objetivos que podem se relacionar aos conhecimentos em dança estão ligados à expressão; improvisação; uso de espaço e criação.

Por sua vez o documento curricular para a Educação Infantil potiguar, vai ao encontro da BNCC e acrescenta a linguagem corporal como meio de contato, comunicação e conhecimento da criança. O movimento/corpo é o eixo de interação com as linguagens. Neste caso, no documento potiguar, a linguagem corporal é considerada fenômeno da cultura corporal presente na Educação Infantil. Nesse contexto, a dança é uma das possibilidades físico-motoras da infância, em que podem ser valorizados o controle corporal e o desenvolvimento motor por meio da utilização das brincadeiras, jogos e da própria dança.

Cabe destacar que para Oliveira (1998) o termo cultura corporal está relacionado à capacidade motriz e se associa ao desenvolvimento físico e motor da criança. Este aspecto pode estar presente na dança, mas não é seu foco principal. Isto porque para além do desenvolvimento, a dança é arte, experiência, fruição, linguagem, que abrange a comunicação por meio do conhecimento do corpo, do espaço, tempo, peso. Dessa maneira, ressaltamos que ao entrar em contato com a dança em seus aspectos artísticos, a criança pode se aproximar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais: a) conhecer-se sensivelmente; b) explorar e ter consciência do seu corpo; c) brincar com o corpo; d) *conviver* com seus pares e desenvolver sensibilidade estética; e) participar da sociedade como seres criativos; f) expressar-se por diferentes formas de composição e criação no individual ou coletivamente, entre outros que vão ao encontro aos direitos que estão disposto na BNCC.

No que tange à organização para cada um dos cinco campos de experiência, o documento curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças, além de indicar os objetivos para cada um dos campos. O referido documento incorpora os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias, conforme a BNCC, e acrescenta os direitos em que estão relacionados às proposições e particularidades do Estado. Dessa maneira, o RN avança e incorpora o documento *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil*[45]*,* publicado em 2018 pelo Ministério da Educação, posteriormente à BNCC, em conjunto com associações educacionais, este aprofunda e amplia o entendimento dos campos de experiência.

No documento curricular para a Educação Infantil potiguar, no campo de experiências *Corpo, Gestos e Movimentos,* a dança está em dois direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: **conviver**, experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais; **expressar** por meio do corpo as

[45] Esta publicação discute, expõe, problematiza e sugere maneiras de organizar as atividades pedagógicas nas unidades de Educação Infantil, considerando o conceito de campo de experiências proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

emoções nas interações do dia-a-dia, nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas e contação de histórias (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à dança, destacamos a) expressar-se em situações coletivas de dança, b) imitar gestos e movimentos de danças, c) apreciar e escutar diferentes estilos de dança e outras expressões da cultura corporal; d) criar movimentos dançando ou dramatizando.

Cremos que o professor da Educação Infantil potiguar ao destacar os objetivos citados nas experiências cotidianas da criança possa trabalhar as brincadeiras e histórias dançadas, em situações coletivas; imitação contextualizada para recriação de gestos e movimentos dançados; conhecer e apreciar as danças locais; criar danças a partir dos interesses e da investigação da criança, entre outros. Isto posto, provavelmente essa redução ou limitação dos conteúdos, presentes no documento, deva-se à relação com a experiência que o professor da EI tem com os conhecimentos em Dança. Uma vez que a Dança na escola da infância, em muitos casos, é trabalhada de maneira superficial sem intencionalidade pedagógica ou está para atender o desenvolvimento motor e para a ilustração para as festas sazonais da escola.

Diante do exposto, questionamos quais apreciações em dança são feitas nas escolas de Educação Infantil e como essa apreciação/fruição é debatida com a criança? Há nas escolas de Educação Infantil, como preconiza o documento curricular potiguar a escuta e apreciação de diferentes estilos/gênero de dança? E a partir de que estética/técnica são criados movimentos dançados ou dramatizados? O documento em pauta não deixa claro ou exemplifica de maneira contundente esses objetivos para o trabalho com dança na Educação Infantil potiguar sem que esta não seja meramente uma atividade curricular, mas sim conhecimento que possa ser vivenciado pela escola da infância.

No campo de experiência *Traços, Sons, Cores e Formas*, da BNCC, é incentivada a convivência, criação, produção de diversas manifestações artísticas ou culturais, a fim de ampliar repertórios e vivências artísticas por meio das linguagens de artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual,

entre outras. O intuito é que esse campo promova o senso crítico e estético para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. Embora a dança esteja presente no texto de apresentação desse campo na Base, não há objetivos que se relacionam com essa linguagem. Nesse sentido, o documento curricular para a Educação Infantil do RN apresenta um diferencial em relação à BNCC, à medida que incorpora a dança nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo; para tanto, o supracitado documento acrescenta que a dança faz parte das múltiplas linguagens artísticas voltadas à expressividade e modos de significação de mundo na infância. Para o campo *Traços, Sons, Cores e Formas* do já citado documento curricular do RN, a dança está entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e nesse âmbito são valorizados a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal. Ademais, apontam que por meio da dança e outras linguagens a criança pode diferenciar ritmos, criar movimentos, explorar o espaço, trabalhar a imaginação e construção da identidade, além de reconhecer a cultura e alimentar a sensação de pertencimento ao contexto social em que está inserida. A partir de estímulos e pela leitura e releitura, a criança pode criar e recriar danças e outras linguagens, para isso está indicado que sejam valorizados o ato criador, a apreciação de suas obras e de outros. Para estes aspectos, o documento curricular para a Educação Infantil apresenta Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1997) que incluem o apreciar, criar e contextualizar.

Nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para *Traços, Sons, Cores e Formas*, por meio da dança e outras linguagens artísticas, a criança pode: **conviver** usufruindo das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras em que está inserida; **explorar** materiais e recursos para criação; **expressar** utilizando as emoções, sentimentos, as necessidades e ideias (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Os objetivos são: participar em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical; incluir danças nas brincadeiras e sons.

Além dos dois campos de experiências descritos acima, a Dança aparece nos objetivos do campo *O Eu, o Outro e o Nós*, e no campo *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* com a ideia de expressar-se por meio das linguagens.

Embora o documento curricular norte riograndense para a Educação Infantil estruture-se a partir da BNCC, este avança, no que tange aos conhecimentos em Dança nessa primeira etapa da educação básica quando apresenta proposições e particularidades locais a partir de objetivos específicos que estão relacionados a um modo de se pensar a Dança no Estado.

Um campo de possibilidades para a Dança ou nossas considerações finais

Podemos avaliar que a divisão por campos de experiência da BNCC é um avanço no que se refere à organização do trabalho pedagógico na escola da infância. Isto porque, a BNCC nos provoca a pensar na ideia de integração de conhecimentos e a criança como centro desse processo. Seguindo essa prerrogativa, o documento curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte apresenta os campos de experiências dispostos na BNCC de modo integrador, o documento potiguar diz que “[...] não é possível pensar que se deve focar uma área de conhecimento em uma experiência específica, pois estas são sempre interdisciplinares” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018 p. 81) .

No que se refere aos conhecimentos em Dança, no currículo do RN, estão apresentados como parte da linguagem corporal que propicia conhecimento de mundo; pautados na expressão, nas ações, nas relações com pessoas e com o meio, na cultura corporal, na sociabilidade e no ato motor. Ao mesmo tempo em que está associada às proposições artísticas de investigação, que destaca os processos de cognição sensíveis e alinhados a corporeidade e a produção estética.

Nesse sentido, os conhecimentos em dança no documento potiguar estão vinculados a duas perspectivas: uma motora, cognitiva e sócio afetiva como uma possibilidade da criança se relacionar com o meio e conhecer a si; outra de vivenciá-la pelo viés artístico. Pelo primeiro enfoque, a Dança para a Educação Infantil se apresenta como instrumento para alcançar o desenvolvimento infantil; já na segunda perspectiva, como parte das

manifestações e das experiências estéticas, ainda que algumas das indicações de objetivos dos documentos sejam superficiais. Essas duas perspectivas apresentadas estão na BNCC e no documento curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte ainda que se note uma tentativa de autonomia na escritura do documento potiguar observa-se que pouco foi mudado, acrescentado, reinventado para além da BNCC.

Partimos do entendimento que ao experienciar dança a criança pode exercer os direitos de: **expressar** sua sensibilidade estética conhecendo os processos de criação de suas danças, das danças de seu contexto e do mundo, **explorar** o espaço dançando as direções, linhas, curvas, retas; **brincar** com diferentes ritmos do mundo e das danças; **conviver** por meio de processos de escuta coletiva dançando com o outro; **participar** de criações integrando as linguagens da dança, teatro, música e artes visuais; **conhecer-se** por meio de sua estrutura corporal explorando as ações da gravidade, as pausas, os silêncios e os sons em movimentos dançados, promovendo o cuidado de si e do coletivo.

Isto posto, como os conhecimentos em Dança podem ser considerados nas propostas pedagógicas na escola da infância, se não estão elencados com clareza nos documentos curriculares? Diante de uma realidade em que os conhecimentos em Dança são trabalhados em sua maioria por pedagogos, que muitas vezes não tiveram contato com dança em sua formação, torna-se fundamental os documentos curriculares elencarem o que significa promover experiências estéticas/artísticas dançadas com as crianças. A dança como prática artística com as crianças, reforçamos, está para além dos aspectos da mobilidade e aquisição de habilidades motoras, de cognição e afetividade, ela é Arte, conhecimento, manifestação cultural, que promove o contato da criança com sua sensibilidade artística, estética, expressiva e criativa.

Essa visão de Dança em relação às práticas artísticas deveriam estar destacadas nos documentos curriculares. Pois, dessa maneira estaríamos saindo de um fazer/dançar que elege o aprendizado pela via motora para uma aprendizagem significativa que se dá por meio dos processos artísticos, da inventividade, da criação em dança a partir de improvisações advindas do

movimento da criança, das composições em dança que sejam significativas para elas e que as aproximem da experiência do dançar, do conhecimento de seu corpo dançante, da apreciação de repertórios de dança.

São muitos caminhos possíveis para que as experiências em Dança aconteçam de maneira significativa com as crianças pequenas. Nesse sentido, a ideia é estabelecer um currículo aberto à criação, à improvisação, à exploração dos repertórios de dança das crianças e que valorize a dança no espaço escolar da infância, não como extensão para os outros componentes curriculares ou para integrar o calendário das festas da escola, mas na perspectiva de um aprendizado em dança que parta das vivências corporais das crianças por meio da investigação artística potente.

Referências

ANDRADE, Carolina Romano de. GODOY; Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: proposta, ensino e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SE, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, MEC/CONSED/UNDIME NACIONAL, 2017.

BRASIL. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil / [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

DANTAS, Heloisa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão** [S.l: s.n.], 1992.

DOURADO, Maira Pietro Bento. A fenomenologia como possibilidade epistemológica de uma crítica às teorias do desenvolvimento infantil**. Revista Mosaico**, v.11, n.1, p. 47-53, 202.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lucia Goulart. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: educação infantil [recurso eletrônico] /Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

SILVEIRA, Maria Carmen Barbosa. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 43, p. 645-667, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 25 ago. 2020.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? **Pensar a prática**. Goiânia, 2: 1-23, jun./jul.,1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEÇÃO 2

METODOLOGIAS

CORPOREIDADE ECOFEMINISTA:
UMA PROPOSTA PARA A DANÇA

Jéssica Felipe Tavares (UFSJ)
Adilson Siqueira (UFSJ)

Ela desatinou/

Desatou nós (Francisco, El Hombre. Triste, Louca Ou Má)

Desatar os nós demanda tempo. Desatar os nós demanda paciência, coragem e persistência para desunir as amarrações que travam a vida em nó. Demanda também continuidade de quem chega e descobre mais um ponto despercebido anteriormente, e admite debruçar na complexidade em desatar nós de um país ainda pautado pela epistemologia do Norte.

É nesse sentido de desatar nós que fala-se de decolonialidade, como parte de um estudo epistemológico convidativo para construir juntas e juntos um novo paradigma, pois o paradigma colonial de uma lógica capitalista de relações de poder sobre gênero, raça e etnia, geraram dominações e privilégios construídos historicamente pelas cidades, e hoje não é tolerado como outrora.

Partindo desta constatação, pensar a dança por uma visão da corporeidade ecofeminista propõe confrontar os velhos hábitos coloniais e criar correspondência com as epistemologias do Sul, desengessando o pensamento para um debruçar-se sobre novos estudos, caminhando até novos hábitos que tecem redes de apoio, vozes em coro, criação e colaboração de gente capaz de acordar do sono que não sonha, para um sonho que projete na realidade um paradigma decolonial transformador, ou ainda, revolucionário para o corpo.

Explica Warren (2014) a relação entre o ambientalismo e o feminismo e também apresenta dados que relacionam a mulher, especialmente as mais pobres, em um prejuízo desproporcional a problemas ambientais, sendo elas vulneráveis e ao mesmo tempo colaboradoras de ações sustentáveis. A base ecofeminista está num movimento que busca o equilíbrio entre o humano e a

natureza, problematizando a dominação das outras espécies de vida e colaborando com ações e reflexões que construam respeito a todas as formas de vida.

Nessa perspectiva, a dança pode ser uma disparadora de questões a manifestar pelas cidades a maneira pela qual a humanidade insiste na arte do corpo, podendo promover atitudes de existir e de resistência em respeito as vidas no planeta Terra. Nesse texto, o enfoque se dá por uma proposta dançante que aprenda através de corporeidades ecofeministas, criadoras de rotas de confrontação co-presente contra o patriarcado, tendo em vista que fazemos parte de uma cultura que determina a submissão das subjetividades e dos corpos de mulheres a um sistema social onde homens brancos mantêm o poder predominante na política, nos privilégios sociais, controle moral e das propriedades da cidade. O patriarcado gerou o machismo, venenoso para homens e mulheres, normalizando o estupro, as violências psicológicas e físicas até chegar ao feminicídio.

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora Shiva (2013)[46] explica como o capitalismo e o patriarcado é o grande responsável pela destruição do planeta, assim como também essas questões estão entrelaçadas com a falta de direitos e oportunidades para as mulheres, ao passo que são elas dentre os humanos as que mais tempo dedicam aos fazeres de cuidado com a terra, não por uma questão biológica, mas porque determinou-se a elas o cuidado com a vida. Segundo a pesquisadora, o sistema polarizou as relações homens *vs* mulheres e isto gera um ambiente de competição. Tal condição criada pelo patriarcado gera um clima de disputa que fortalece a subordinação da natureza e da mulher perante o homem – crença do poder do mais forte.

Uma proposta para a dança

As ações artísticas protagonizadas por mulheres emergem dos lugares de debate, oficinas de arte, troca e colaborações que se tornam um agenciador de processos das percepções e sensações do seu corpo e seus afetos no

[46] https://www.youtube.com/watch?v=XcKx-uE4xrw

mundo, um tipo de *aiesthésis*[47] decolonial. Partindo deste ponto, firmamos que criar uma sociedade decolonial perpassa por criar uma arte transformadora, que está comprometida com a decolonialidade.

Observamos que a nova onda feminista vem sacudindo o corpo empoeirado de uma lógica colonizadora e a arte também compõe esse cenário de transformação, os projetos em dança participam desse futuro decolonial. Mignolo (2010) nos lembra que a tarefa é grande e necessita de propostas e projetos artísticos e educacionais que avancem nesse discurso:

> Una vez que la máscara de la modernidad expuesta al descubierto y la lógica de la colonialidad aparece detrás de ella, surgen también proyectos decoloniales, esto es, proyectos que forjan futuros en los cuales la modernidad/colonialidad será um mal momento en la historia de la humanidad de los últimos quinientos años. La tarea es gigantesca, y no consiste en tornar se al Estado o a los museos o a las universidades sin proyectos decoloniales que sostengan revoluciones 'materiales'. (MIGNOLO, 2010, p.13).

Se de um ponto de vista olhamos a dança como virtuosa, e o virtuoso como uma estética de linhas bem definidas, alta flexibilidade e de alto rendimento físico, por outro, perguntamos o que está por vir de uma dança com outro olhar do que seja o virtuoso. Nesta, a dança é arte ativista: "produz instâncias de oposição" (MESQUITA, 2008, p.47), é provocadora de novos olhares e a virtude está na criatividade e no potencial que deforma as caixinhas até quebrar ou romper suas medidas. Uma dança com que se (re)inventa o corpo, que inventa novos lugares para os corpos habitarem e desloca o olhar para pontos esquecidos. Tais possibilidades advém nesta proposta para a dança por uma corporeidade ecofeminista que convida a reconhecer-se como grande cooperadora da vida em sociedade e no sustento da vida no planeta, acessando os saberes da terra passados de gerações em gerações.

Nesse sentido, o gorjeio deste movimento traça um percurso junto com as mulheres idosas e na menopausa para apresentarem sua poética, sua arte, seu corpo dançante, sendo esses corpos virtuosos no recriar e reinventar

[47] Seguindo as leituras do texto "Aiesthesis decolonial" de Walter D. Mignolo, que fala da colonização da aesthesis pela estética, onde no século XVII limitou o conceito de estética ao significado de sensação do belo, criando padrões aceitos do corpo e o feminino pautado pelo olhar masculino do que é atraente, bonito, belo.

novos lugares para habitar. O gorjeio deste movimento não trata somente da mecânica do corpo, mas também da imagem que interrompe o barulho e chama para perto no som que convida, que convoca. A dança dessas mulheres, como uma arte ativista, dispara questões pelas cidades, confrontando a maneira pela qual a humanidade pode promover atitudes de existir e de resistência, uma insistência em se fazer arte, em dançar, ou seja, um corpo criativo que fecunda a dança depois dos cinquenta anos.

Se olharmos para tal forma de dança, na ecologia do corpo na cidade, como um parir de novas danças e novas relações com o corpo, inferimos que as memórias vividas podem tecer a sustentabilidade individual e social no sentido de um fazer artístico que reconstrói um mundo, que se funda pela renovação do olhar o outro e a si mesmo em conexão e em laços de afetividade capazes de transformar realidades. Uma nova onda de mulheres de todas as idades ocupando os espaços culturais, maneiras de expressar arte em todas as classes sociais e idades, ativas na criação, desbravando espaços, existindo e resistindo. São passarinhas levantando voos com a palha no bico a ser lançada ao fogo, são bruxas voando nas selvas de pedra regando o asfalto até fazer nascer, furando o cimento endurecido e indiferente, até encontrar a terra e molhar o solo.

Neste modo de olhar, vemos o urbano traçando oportunidades para aquelas dentre essas mulheres que vivem em situação de risco social, sobrevivendo sem direitos ao envelhecimento saudável, um corpo vivendo à margem de uma cidade que cultua a juventude como fonte de realização. Trata-se de um corpo que dança atento aos ensinamentos da terra, pois as questões das cidades têm sua base na questão da terra e esta será sempre uma questão da existência humana, posto que construímos nela e, sobre ela (a terra), as cidades e as danças nas cidades, as quais vemos como um lugar de cultivo do manifestar de povos. Mais que um modo de fazer, a cultura está na formação e deformação, no entrelace de pessoas diferentes.

Que tal se neste entrelaçar, escutarmos o saber da biologia para criar novos disparadores de afetividade, novos movimentos na cidade, como um bailarino ecológico poético que nos ensina a olhar o mundo interligado, de cuja

estrutura ramificada, faz na corporeidade brotar o corpo no climatério que dança partindo de buscas de si com a cidade, com a terra e com o universo, até encontrar um caule para germinar umas samambaias ou bambus, orquídeas, umas bromélias ou gengibres de seu rizoma. Até fazer, parodiando Nietzsche (1989, p. 34), brotar uma estrela bailarina.

Como seria isto na vida humana ao Sul? Poderia ser como uma espécie de órgão de afetividade que produzisse uma reserva de nutrientes para contagiar a criação de novas obras de dança, um criar outras formas de relações humanas entre mulheres e homens das cidades, dando importância para a vida do planeta que germine novos fazeres artísticos.

Terra madura e a dança

O pesquisador Porto-Gonçalves conta que Abya Yala, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. Ele explica que o nome é uma herança do povo Kuna, originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Sobre estas terras continentais que propomos aprender para ensinar, sabendo que diversas obras, não só a dança, vem compondo epistemologias do Sul criada para enfrentar os desafios do tempo colonial do Sul global. Assim como o *Rap: Somos Sur* de Ana Tijoux, vemos a alegria na rebeldia, em cantar e dançar por todos os oprimidos:

> Soñamos en grande que se caiga el imperio/lo gritamos alto, no queda mas remedio/esto no es utopía, es alegre rebeldia/del baile de los que sobran, de la danza tuya y mía/levantarnos para decir: ya basta/Ni África, ni América Latina se subasta/con barro, con casco, con lápiz, zapatear el fiasco/provocar un social terremoto en este charco/(...)/ Todos los calados /Todos los omitidos (todos)/Todos los invisibles/(...)/Nigeria,/Bolivia/Chile, Angola, Puerto Rico y Tunisia/Argelia, Venezuela/Guatemala, Nicaragua, Mozambique, Costa Rica/Camerún, Congo, Cuba, Somalía/México, República Dominicana, Tanzania/Fuera yanquis de América latina/franceses, ingleses y holandeses, yo te quiero libre Palestina/ (TIJOUX, 2014).

Nesse sentido, abordamos nas aulas de dança um pensar as memória de corpo e cidade destas mulheres, dedicando-se ao hemisfério sul do continente Abya Yala legitimado pelas instituições brancas como sul-americano, precisamente em Pindorama, o nome recebido pelos Tupis ao território conhecido hoje como país Brasil. Estabelecemos aqui uma pesquisa embrionária em dança, nutrindo-se do sentido de nome herdado da língua Kuna[48], porque atende ao significado da pesquisa em curso, de um matéria que se alimenta de concepções decoloniais e da complexidade dos estudos epistemológicos capazes de construir uma realidade com mulheres maduras, de terra madura, florescendo mudanças significativas para enfrentar uma sociedade insustentável do ponto de vista da nossa existência no ecossistema Terra, ainda vivendo uma cultura de país colonizado e patriarcal. Buscando, portanto, uma análise dos conflitos da modernidade ocidental e suas produções epistemológicas na colheita por um novo paradigma epistêmico. Dito isto, importa reforçar que dar visibilidade a esses termos, conceitos e pensamentos dos povos originários é muito mais que um jogo de palavras. Diz Porto-Gonçalves:

> Não será invisibilizando essa tensão que seremos capazes de superar as contradições que nos habitam enquanto história in-corporada há 500 anos. A experiência ora em curso na Bolívia e no Equador, países onde o protagonismo indígena é indiscutível, mostra que é possível, com a interculturalidade, superar as limitações dos estudos culturais estadunidenses e seu multiculturalismo, e o pós-modernismo[49] , que mantém cada macaco em seu galho e dá azo a nefastos fundamentalismos essencialistas. Afinal, é possível superar as xenofobias de inspiração racista a partir de outros projetos epistêmicos e políticos, e isso implica aceitar que a tradição liberal com seu princípio individualista tem cor e lugar de origem: a Europa. Enfim, essa tradição é provinciana e como todo mau provincianismo pensa que seu mundo é O Mundo. E o pior provincianismo é aquele que, detendo o poder, tenta se apresentar como universal, olvidando a pluriversalidade do mundo. (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 27-28).

[48]Porto-Gonçalves diz que o povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas).

[49]Walter Mignolo diz que o pós-modernismo ainda permanece eurocêntrico em sua crítica à modernidade.

Apesar dessa hegemonia que Porto-Gonçalves nos provoca a enfrentar, é notável o aumento da sobrevida conquistado a partir dos avanços sociais, tecnológicos e científicos nas questões relacionadas à saúde, mas a partir de outro ângulo, o que é saudável? Como manter a vida na Terra e por consequência os humanos saudáveis? Com essas perguntas, problematiza-se o culto neoliberal na exploração da vida por uma estética jovial que não corresponde a um criar bem viver, mas construir impactos negativos no como vemos o corpo feminino e envelhecido. Quando falamos de uma dança que aprende com a terra, faz-se necessário pensar não como uma mera transmissão de movimentos mecânicos, como quem estabelece modelos e padrões, mas sim como o *aprender do pensar no corpo*.

Um exemplo são os exercícios e conduções à mobilidade do quadril nas mulheres que entram no climatério, pois pode contribuir na autonomia, autocuidado e autoconhecimento, e do respeito à vida criativa de mulheres que passam a escutar o seu quadril, sendo aqui uma oportunidade de fertilizar um país contra hegemônico, decolonial e antipatriarcal com o saber das articulações do quadril e das vísceras desta região do corpo, o próprio útero ou ainda a memória corporal que traz um saber.

Segundo Calfa (2015), o educar é germinar o conhecimento como pensamento e a dança acontece em cada humano que vai plantando e abrindo-se para um desvelar o mundo e conferir a importância da educação. Nesse contexto, convocamos a fala da pesquisadora a respeito da corporeidade:

> A corporeidade é labiríntica ao pensar o corpo em sua complexidade, teia que se trama na experiência do ver-se ao focalizar o singular e o plural, se depara com o visível e o não visível. Firma-se aí o pensar não mais como um raciocinar, mas o fazer-se crescente da percepção, a sensibilidade ganhando cuidado, isto é, intensificada: o ser afetado se fazendo e se dizendo, rogando por escuta, por diálogo (CALFA, 2015, p.05).

A dança que nasce de uma corporeidade ecofeminista nos orienta na direção do autocuidado em perceber que somos parte da terra deste planeta.

Sentir o feminismo que aprende com a terra e com a decolonialidade pode transformar uma estrutura social em uma nova onda extremamente promissora, um ecofeminismo. Um rizoma de um feminismo ecológico com ramos de ações performáticas, de um labirinto que trama na experiência com a conexão do ciclo lunar interno da mulher com o ciclo lunar externo, por exemplo, atrelando o sangue menstrual com a terra, da ausência do sangue na menopausa em conexão com os saberes das plantas. Ou seja, o útero como órgão de autoconhecimento do seu corpo com a vida na terra, envolto pelo quadril e que necessita de mobilidade.

Olhando para a dança na ecologia do corpo na cidade, um parir de novas danças e novas relações com o corpo, revela que as memórias vividas podem tecer a sustentabilidade no sentido de um bem viver, onde o fazer artístico reconstrói um mundo pela renovação do olhar o outro e a si mesmo em conexão e laços de afetividade capazes de transformar realidades.

O gorjeio desse movimento

Escutemos o gorjeio que nos convoca as manifestações, atos performáticos, canções, danças, criações de denúncia e de conexão com o planeta surgindo em vários pontos do globo terrestre. Mas destaco aqui a importância e valorização dessas ações e conexões impulsionadas e realizadas por mulheres no continente Abya Yala. Sendo assim, trazemos três exemplos que são elogios a arte ativista, enquanto um trabalho árduo, de onde vemos surgir a cada dia a força de combater o machismo no mundo. Um exemplo está no ato performativo que percorreu o mundo impulsionado pelo Coletivo *Las Tesis*[50], que reuniu mais de 10 mil mulheres em ato no Chile. Segue trechos da tradução livre, retirada da Revista Fórum, publicada no dia 5 de dezembro de 2019:

[50] Coletivo performativo interdisciplinar do Chile, fundado a mais ou menos cinco anos por quatro mulheres feministas, de onde nasceu a performance denominada *Un violador en tu camino.*

> O patriarcado é um juiz/Que nos castiga por nascer/E nosso castigo/É a violência que você não vê/(...)/É o feminicídio/Impunidade para o assassino/É a desaparição/É o estupro/E a culpa não era minha, nem de onde eu estava, nem de como me vestia/(...)/O estuprador era você/(...)/São os policiais/Os juízes/O Estado/O presidente/O ESTADO OPRESSOR É UM MACHO ESTUPRADOR/(...)Dorme tranquila/Menina inocente/Sem se preocupar com o bandoleiro/Que o seu sonho/Doce e sorridente/Será velado por um abusador carabinero (policial)/O estuprador é você. (FARINELLI, 2019)

O luto de quem sentiu no corpo as marcas e as manchas da violação arrepiam a pele ao escutar uma multidão de mulheres a cantar e gritar “O estado opressor é um macho estuprador”. Todos os depoimentos e entrevista a respeito desse ato horripilam a epiderme de mulheres em todos os cantos do mundo. A dança se faz presente no ato, abrindo espaço para criar formas e dinâmicas com gestos cotidianos que gestam o extraordinário na performance.

As mulheres que vivem no seu cotidiano as violações por ser mulher pobre, mulher negra, mulher indígena, mulher anciã, mulher na menopausa, mulher nordestina, são convocadas a dizer, a gritar, a dançar pela escuta da corporeidade. São convocadas a calar o machismo e redescobrir como se fazer dizer. Nesse caminho encontro o artigo ‘Aula e corpo: o educar poético’.

> É o desnudar-se da corporeidade a mostrar-se de outras formas, a despir-se dos véus que encobrem o que está por trás dos pensamentos do corpo, vestidos de valores, das significações geradoras de couraças e de endurecimentos, na automatização e mecanização das ações. Que cada corpo desaprenda, desapegue dos clichês e traga o inaugural. Que cada corpo seja nascedouro de muitos outros corpos, deixando em sua infinitude traços poéticos de uma escrita em pés, olhos e mãos. (CALFA, 2019, p. 222).

Desnudar é um desatar nós. Nessa reflexão, o vídeo clipe da música “Triste, louca ou má” surge como segundo exemplo do encontro da dança que nasce de uma corporeidade ecofeminista, neste caso assumindo uma quebra de paradigma e no elogio a ‘com-fiança’ de que fio que se fia é sempre junto.

> Triste, louca ou má/Será qualificada/Ela quem recusar/Seguir receita tal/A receita cultural/Do marido, da família/Cuida, cuida da rotina/Só mesmo, rejeita/Bem conhecida receita/Quem não sem, dores/Aceita

> que tudo deve mudar/Que um homem não te define/Sua casa não te define/Sua carne não te define/Você é seu próprio lar/(...)/ Ela desatinou/Desatou nós/Vai viver só/(...)/Eu não me vejo na palavra/Fêmea: Alvo de caça/Conformada vítima/Prefiro queimar o mapa/Traçar de novo a estrada/Ver cores nas cinzas/E a vida reinventar/. (STRASSACAPA, 2017).

Eram corpos amordaçados, servindo de vitrine ao desejo masculino. Hoje são corpos no afronte e que afrontam os velhos costumes do patriarcado. Dançam ao som do vento, rejeita a receita cultural da 'fêmea alvo de caça' e de uma rotina do cuidar do outro sem cuidar de si. (Re)existindo a libertar-se, libertando-se do ser velho e sendo mulher sábia, anciã, experiente, bruxa, feiticeira de novas e antigas receitas emancipadoras. Hoje entende e desnuda a saber que seu corpo é seu próprio lar.

A música da cantora e compositora Juliana Strassacapa, da banda "Francisco, *El Hombre*[51]", é um canto de libertação de cada mulher que redescobre seu corpo, que ousa emancipar-se do patriarcado e reconstruir uma sociedade contra hegemônica e decolonial. Nesse passo, a interlocução sobre a letra, o vídeo clipe e a fala da Calfa, conduz a reflexão que conecta nesse texto a uma corporeidade ecofeminista. Vemos no clipe uma dança que grita, que fala, que tem voz, que desnuda o olhar do outro sobre o corpo que se vê na cena. Retira do lugar que o outro possa ter colocado ao despir as camadas que cobrem o pensamento colonial, desfazendo estereótipos do corpo que dança e produzindo uma reflexão de inquietação. Tal alteração em ver o clipe conduz a pensar que não queremos manter a perspectiva de que para um grupo se desenvolver é preciso dominar, negar e subordinar o outro. Uma obra que vai despindo os corpos não no sentido da nudez propriamente dita, mas no sentido de tirar por completo as mordaças que silenciavam na publicização, criando uma obra decolonial de grande visibilidade, revelando uma corporeidade esquecida como corpo dançante. Podemos observar a expressiva inquietação das mulheres sobre os lugares sociais aos quais estão submetidas e dos estereótipos que marcam sobre elas quando decidem desamordaçar seu corpo.

[51] Banda brasileira criada em 2013 pelos irmãos mexicanos naturalizados brasileiros Sebastián e Mateo Piracés-Ugarte na cidade de Campinas, São Paulo.

As danças que estão por vir espraiam-se pela cidade buscando outros continentes fora do eixo europeu. Vieira (2016) nos aponta que o trabalho em grupo é uma marca na América Latina, atribuindo este sinal, devido à precariedade das políticas públicas culturais e escassas condições financeiras. Nessa medida a autora propõe que repensemos a pedagogia das encenações europeias, norte-americanas e dos países orientais. Assim também propõe que voltemos o olhar aos saberes das tradições e comunidades das regiões do Brasil para um reconhecer as características relativas à arte da cena.

Sendo assim, como último exemplo, apresentamos o grupo Fios de Memória[52] que nasce de aulas de dança com estudos prático-teórico em corporeidade. A dançarina Lúcia com seus 73 anos, integrante do grupo, em num determinado momento apresenta sua dança. Levanta sua saia e flexiona seus joelhos, movimenta seu quadril com anca leve e solta, conduz o grupo para uma dança que, se é possível descrever, diria que um quase xaxado, um quase *kuduro* e um quase coco. Quase, porque não se trata de modalidades de danças ou uma única vertente cultural, mas de uma margem onde cruzo imagens de sua dança com as imagens criadas por quem assistiu, numa tentativa de descrever ao leitor esta dança que Lúcia apresentou – autêntica e repleta de memória vivida. Cantando e contagiando pela autenticidade de seus passos, revela sua movimentação por uma costura das memórias que são esquecidas pela velocidade de algumas cidades.

O poético político aqui surpreende quem assiste sua ousadia em ser feminina, menina, criança, *muleca*, adolescente, anciã. Isto de surpreender se dá pelos estereótipos sociais e culturais que atribuíram a ela um único lugar, uma caixinha que tentam colocar a mulher da terceira idade e talvez as suas danças. Elas mostram e afrontam quem as veem. Recriam um novo olhar pela afetividade de sua performance em dança. A experiência que acontece com a dança após os cinquenta anos chega nesse grupo em criação de novas imagens delas com o corpo e com o outro. Modifica o olhar de quem olha seus corpos no espaço ao mesmo tempo que ressignifica o seu lugar no mundo.

[52] Grupo de dança do Rio de Janeiro coordenado pela Jéssica Felipe, formado por mulheres que começaram a dançar depois dos 50 anos.

Com o objetivo de aflorar a criação na dança, as aulas do grupo Fios de Memória estimulam o encontro do próprio corpo com o seu jeito de se mover, de olhar o mundo, de se enxergar corpo, de criar novas possibilidades de dança e assim se sentir dançando. A dança enquanto emoção que se manifesta no corpo gesta nelas, assim, o próprio viver, tecendo o encontro do corpo dançante feminino em choque com a realidade cultural patriarcal, pois aqui se entende que todos os corpos são dançantes e a dança é a possibilidade desse corpo dizer aquilo que o outro não escutava.

Curioso observar que as indicações médicas no combate a depressão e demais doenças de caráter psicológico aproximaram esse perfil de mulheres e as aulas de dança, assim como a criação artística colaborativa, promoveram entre elas a troca de conhecimento e ampliação da consciência corporal, ao mesmo tempo que ampliaram a consciência de corpo feminino no âmbito fisiológico, social e cultural.

Todavia, pouco falamos dos corpos de pele enrugada, um tanto esquecido pelo Brasil. Mulheres maduras que contestam o seu lugar pela arte. Ensinam que passar da juventude para a maturidade é reconhecer seu corpo como manifestação de um viver. Mostram para o novo feminismo que sua pele enrugada, seu cabelo tingido ou branco, o lento de seus passos não limitam sua expressão, pelo contrário, lhe trazem um novo vigorar na poética, um redescobrir que pode hoje ter voz ativa, ter corpo criativo. Ser um presente que carrega consigo o que esse país esqueceu que existe. Parafraseando a bailarina Gê em seu depoimento após dançar: “Nós não somos velhas. Nós somos antigas”. Você escuta o gorjeio deste movimento?

Considerações finais

Tais obras, vislumbramos e propomos aqui, fazem parte de uma luta epistemológica, de epistemologias do Sul que dança ancestralmente e que está sendo criada para enfrentar os desafios da decolonização do Sul global. Assim,

a descoberta da mulher feminista na arte é contínua e, a cada encontro, um vivenciar a própria experiência de corpo esbarrando nas tensões que nos levam a mover e denunciar, aqui como uma arte ativista de corporeidades ecofeministas. São escutas em diálogo na conexão com o espaço e com o outro. Este movimento causa perguntas que nem sempre poderiam ser respondidas por um padrão intelectual distante da arte. Necessita ler escutando as músicas, vendo os vídeos, as fotos num outro tipo de silêncio que não silencia, mas dá espaço para escutar saindo da inércia que não reage ao movimento.

Vemos nestes três exemplos os traços da importância e valorização dessas ações para o dar voz aos corpos e conectá-los em redes impulsionadoras para mulheres a realizar Abya Yala. Uma proposta para a dança regada de terra madura de danças decoloniais que dão vozes às corporeidades que criam laços como um coro de corpos atentos que dançam.

Por pensar que aprender com a terra é um modo importante de decolonialidade e que sugere uma outra forma de lidar com a vida, e logo com o envelhecimento, vimos neste texto convites a reconhecer a corporeidade como grande cooperador da vida em sociedade e no sustento do corpo no planeta e do planeta com o corpo, aproximando os saberes da terra que são passados de gerações em gerações por amadurecimento dos movimentos feministas com pautas ambientais, e também na resistência dos corpos envelhecidos e estereotipados. A dança pode apresentar no nosso fazer, uma arte ecofeminista, uma dança comprometida com todas as vidas no globo terrestre.

Se olharmos para a dança como um parir de novas danças e novas relações com o corpo, inferimos que as memórias vividas podem reconstruir um mundo que se funda pela renovação do olhar o outro e a si mesmo. Um educar em laços de afetividade capaz de transformar a realidade no como vemos e lidamos com o envelhecimento. Vejamos que não falamos de bailarinas que envelheceram, mas de quem se tornou um corpo dançante, bailante, depois dos cinquenta anos.

Notamos que vem aumentando a insistência a serem corpos criativos e potentes, pois elas são corpos potentes e criativos, no entanto precisam insistir em dizer isto, em mostrar isto para a sociedade, tendo em vista que um corpo vivendo à margem de uma cidade que cultua a juventude como fonte de realização é um corpo ao Sul, ou seja, um corpo num espaço-tempo político, social e cultural que vive também a crise do corpo.

Por fim, uma proposta para a dança que desate os nós, e quando falamos nós nos referimos ao nó de fios do caminho, como as pedras de Carlos Drummond de Andrade (2013) que diz sobre os acontecimentos, a pedra como uma oportunidade de mudança, de novas rotas, de recriar e transformar a realidade.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARRUDA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tinti e FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** São Paulo: Boitempo, 2019;

CALFA, Maria Ignez de Souza. Aula de Corpo: O educar Poético. In FAGUNDES, Igor. BUARQUE, Isabela. SEIDLER, Lara. CALFA, Maria Ignez de Souza (org). **Entre Pares.** Guaratinguetá, SP: Penalux, 2019, 213-227.

FARINELLI: Victor. Vídeo: Performance contra “Estado estuprador” coloca feministas como protagonistas da revolta social no Chile. **Fórum**, Chile. 5 dez 2019. Disponível em:<https://revistaforum.com.br/global/video-performance-contra-estado-estuprador-coloca-feministas-como-protagonistas-da-revolta-social-no-chile/>. Acesso em: 1 de abril de 2020.

MESQUITA, André Luiz. *Insurgência Poéticas: Arte ativista e Ação Coletiva (1990-2000)*. História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/FFLCH, USP, 2008.

MIGNOLO, Waler D. Aiesthesis decolonial. in: Calle 14: **Revista de investigación em el campo del arte**, issn-e 214050706. Vol 4, nº4, 2010, pag 10-25**.**

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** 6ª ed. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989 [Also Sprach Zarathustra: Ein Buch für Alle und Keinen, 1883-1885].

PORTO-GOLÇALVES, Carlos Walter. Abya Yala, el descubrimiento de América. In N. Giarraca (Ed.), **Bicentenarios (otros), trasiciones y resistencias**. Buenos Aires, Argentina: Uma Ventana. 2011, p. 39-46.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento abissal. In Santos & MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010;

SHIVA, Vandana. **As mulheres e a construção do novo mundo.** 2013. (02m04s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XcKx-uE4xrw>. Acesso em: 004 abr.2020.

STRASSACAPA, **Juliana. Triste, Louca ou Má**. Brasil: Francisco, El Hombre, Rafael Câmara, Douglas Costa, Partizan. 2017. Disponível em:<https://www.letras.mus.br/ francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>. Acesso em: 8 de abril de 2010.

TIJOUX, Ana. **Somos Sur**. Chile: Nacional Records, 2014. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ana-tijoux/somos-sur/>. Acesso em 1 de abril de 2020.

VIEIRA, Elisa Martins Belém. Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena?. **Revista: Revista do LUME**. Campinas: Ilinx 10, v.10, 2016, 99-106.

WARREN, Karen J. Feminist Environmental Philosophy. **Stanford**, EUA. 29 de agosto de 2014. Disponível em:<https://plato.stanford.edu/entries/feminismenvironmental /#toc>. Acessado em: 1 de agosto de 2020.

MINHA DANÇA, SUA DANÇA, NOSSA DANÇA:
UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS COMO POTÊNCIA NAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS.

Kayara Castilho Pimenta (UFG)
Marlini Dorneles de Lima (UFG)

Primeiros olhares

O ponto de partida desta pesquisa se dá nas inquietações acerca da dança, dos saberes populares, suas reflexões e as relações de poder que perpassam o cotidiano dos corpos dançantes, em um processo de resistência e luta contribuindo na construção de caminhos outros para ensinar-aprender a dança na escola. Este estudo foi realizado na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia-GO, através do curso livre: Poéticas Populares em Dança.

A escrita deste artigo foi envolvida por três olhares para a dança. Passando pelo “olhar para” uma dança universal, uma camada da dança que na sua maneira de ensinar, de formatar e padronizar os corpos é eurocêntrica e hegemônica. Passa por um “olhar para” o ensino da dança no âmbito educacional, que perpassa o aspecto artístico e formativo, o qual nos propõe enxergar o processo de ensinar-aprender dança na escola regular e na escola de artes em que esta pesquisa acontece. E seguimos em um “olhar para” a dança do ventre, a qual pretendemos problematizar e tencionar, ressignificando experiências e construindo possibilidades.

Refletir e compreender hegemonias que constituem socialmente as danças árabes, bem como seus aspectos históricos e culturais nos provocam inúmeras inquietações e reflexões acerca das questões de gênero que determinam quem pode ou não dançar, e/ou os padrões de corpo e beleza que segregam aqueles que não se encaixam, como também a sexualização que expõe o corpo feminino de maneira vulgar. Encontramos ainda neste contexto, a crescente preocupação técnica, que acarreta a hierarquização e separação de corpos aptos a dançar.

Do ponto de vista metodológico, problematizar os padrões e preconceitos que marcam as manifestações da dança do ventre nos permite refletir como diferentes corpos, de diferentes gêneros, etnias, idades, classes e saberes podem coletivamente construir caminhos para um fazer dança crítico e consciente de si, do outro e do mundo. A investigação de interfaces, conexões e possíveis intersecionalidades dos estudos sobre corpos dançantes e criativos, entrelaçados a culturas e identidades sociais, tem gerado conhecimentos e ferramentas para pensar possibilidades artísticas e formativas a partir de diferentes potências do fazer/refazer dança, resgatando lembranças, atualizando memórias e construindo poéticas dançadas.

Este estudo nasce, então, do desejo de compreender e incentivar a luta contra os padrões hegemônicos/coloniais de educação que a modernidade impõe na sociedade, posicionando-se contra estes processos, promovendo a diversidade.

Nos inquieta a construção do conhecimento a partir de modos de pensar determinados pela lógica hegemônica eurocêntrica, a qual estabelece privilégios a identidades tomadas como modelo por sua “superioridade”. Neste sentido, nossas reflexões vão ao encontro das denúncias e questionamentos da filósofa e educadora, Sueli Carneiro que luta contra a discriminação racial no Brasil, é referência na militância e construção do pensamento feminista antirracista e das desigualdades criadas pela prática da discriminação de raça e gênero. Caneiro (2011) revela que, para que estas e outras realidades mudem e seja possível que cada sujeito tenha o direito de ser ou não o que escolheram para ser “é preciso que os grupos discriminados permaneçam vigilantes, organizados e em luta, para que a tolerância possa se tornar um valor efetivo no mundo” (CARNEIRO, 2011, p. 45).

Os questionamentos de Carneiro (2011) nos alertam para uma perspectiva moderna de produtividade, guiada pela “hegemonia da branquitude” e constituída nas relações sociais de uma violência silenciosa e invisível. Partindo deste entendimento, compreendemos que a dança assim como todo o existir humano encontra-se fragmentada, estereotipada e

aprisionada a modelos técnicos de movimentos codificados, que determinam sistematicamente o valor da dança, corpo e sujeito.

Destarte, investigamos a construção de diferentes olhares para "fazer dança", a partir das experiências cotidianas dos sujeitos, sendo estes o centro do processo criativo, ou seja, responsáveis por fazer a "sua dança". Logo, nosso objetivo de alcançar de forma dançante a decolonialidade[53], vai ao encontro do conceito das "epistemologias do sul"[54] defendido por Santos (2019, p. 17) o qual "é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações".

Olhar para diferença como mola propulsora das experiências decoloniais em dança do ventre, a fim de reconhecer os estudantes enquanto sujeitos plurais e singulares, revela-nos a urgência em construir processos criativos que nasçam de suas próprias histórias e não mais a partir de conceitos predeterminados para ou sobre eles. Logo, de acordo com Palermo (2014, p. 137 apud BALDI; MARQUES; NASCIMENTO 2019, p. 112) "Pensar a partir do local, a partir do pertencimento, é construir um lugar epistêmico que inclua as diferenças, que reconhece os silenciados, os discursos que falam em seu nome e que fazem do silêncio uma metáfora poética".

Reconhecer, portanto, que a identidade é uma construção corporal e cultural ligada às relações de poder nos possibilita partir da identidade do sujeito para construir um processo criativo, onde seja possível ressignificar os corpos que podem ou não dançar e quais danças podemos ou não dançar. Tais considerações nos levam a questionar o porquê de ensinar tudo igual para

---

[53] Compreendemos a partir de Mota Neto (2016, 43-44), a decolonialidade enquanto conceção "política, ética e epistemológica" constituída a partir de intelectuais Latino americanos e seus questionamentos radicais de todas as formas de opressão, que nasce de distintas lutas e propostas de reinvenção da existência humana as quais chamamos de "giro decolonial ou virada decolonial".

[54] "referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado". (SANTOS, 2019, p. 17)

corpos diferentes e singulares, revelando a essência do entendimento de diferença que se faz presente no título e que baliza e conduz a reflexão deste trabalho, para compreender a diferença dos corpos.

Contestamos, pois, danças pensadas a partir de uma metodologia tecnicista, a qual priorizava o ensino da técnica independente do corpo que a executava, ou seja, almejava uma técnica bem executada e consequentemente seu produto final, e, portanto, todos corpos eram visualizados como uma coisa única. Logo, tal metodologia não se adequa a sujeitos diversos e diferentes, já que nem todos os corpos são capazes de alcançar os padrões de movimento estabelecidos, acabando às margens e por fim excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

A partir das reflexões de Rolnik (2019), podemos enxergar que os sistemas tradicionais de ensino têm objetificado de maneira tão intensa a força de existir dos corpos dançantes ao longo da vida escolar, que estes acabam objetificando-se também, em um processo de “colonização do inconsciente” provocado pelo “capitalismo cognitivo”, o qual de maneira intrínseca e indissociável se apropria da potência criativa dos sujeitos em sua essência vital. Logo, “é da própria pulsão vital de criação individual e coletiva de novas formas de existência, suas funções, seus códigos e suas representações que o capital explora, fazendo dela seu motor” (ROLNIK, 2019, p. 32-33). Nossa luta, portanto, deve partir de uma “vontade coletiva de agir” na busca por saberes comuns, saberes outros que não nos é dado de maneira padronizada.

Neste contexto, através da pedagogia decolonial, nossa intenção metodológica não será pautada em negar os movimentos técnicos da dança do ventre, mas tencionar, problematizar e propor uma ruptura com os padrões de corpo e gênero, impostos a ela, na tentativa de ressignificar as relações existentes entre corpo-espaço-dança e por conseguinte a esfera do saber sensível, saber este constituído na diferença, pois é na diferença que me encontro com o outro e comigo mesmo:

> Aqui a proposta é que, para além da técnica, a vida dxs estudantes também seja currículo e que de suas vivências surjam novos saberes.

> Nesta perspectiva, são saberes da dança os conteúdos propriamente desta arte, que dizem respeito aos seus elementos técnicos, mas também os conteúdos expressivos – muitas vezes não trabalhados em aulas de dança – e os saberes oriundos dxs estudantes, conhecimentos estes que podem dizer respeito diretamente à dança ou não. Ou seja, há conteúdos gerais e singulares. Além disso, há uma mudança paradigmática no que diz respeito à organização destes conteúdos, uma vez que há a valorização da singularidade de cada pessoa. (BALDI, 2017/2018, p. 310)

Portanto, este caminho tem como premissa reconhecer que somos corpos políticos em movimento, almejando ressignificar nossos "eus", nosso ser no mundo e na nossa prática docente, para que a dança se torne nosso lugar de resistência e esperança, sendo nosso corpo, não apenas um corpo dançante, mas um corpo reflexivo capaz de romper com as barreiras impostas pelos preconceitos coloniais que nos segregam, silenciam e nos tornam invisíveis. Este caminhar se fará, então, na "esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria." (FREIRE, 2016, p. 70)

Encontros: a potência da diferença nas experiências dançantes

O corpo e corporeidade são historicamente construídos nas relações de poder presentes nos diversos contextos sociais, culturais e educacionais em que estão inseridos, revelando-nos que a corporeidade do sujeito nasce dos atravessamentos, vivências e experiências corporais, sejam elas físicas, sociais ou emocionais, as quais podem oprimir ou libertar.

Os corpos diversos que habitam comunidades periféricas de Aparecida de Goiânia, que dependem do ensino público para experimentar/vivenciar a arte e por muito tempo foram excluídos dos processos formativos e artísticos em dança. Excluídos por não ter dinheiro para pagar aulas de dança em academias, por acreditarem que a dança "é coisa de menina", por acreditarem que "gordo" não dança e por acreditarem que idosos também não dançam.

Problematizar estas relações e paradoxos permitem exteriorizar as marcas de subordinações impregnadas nos corpos pelo processo colonizador.

Santos (2019) nos propõe refletir que o conhecimento é construído e manifestado nos corpos viventes, dançantes, coletivos e sociais. Destarte, nossa intenção de ordem teórico-metodológica é fomentar práticas/processos de criação onde os saberes inscritos no corpo que dança, bem como sua corporeidade, possam experienciar caminhos pautados em saberes outros, ou seja, conhecimentos não hegemônicos, para ensinar/aprender dança no contexto escolar.

Pensar, então, no ensino na dança de forma dialética investigativa, nos posicionando como aprendizes, pois o processo de formação e construção dos conhecimentos é coletivo e dialógico, fundamentado nos valores e competências que cada sujeito carrega, já que nós aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos, de maneira comprometida com a luta contra a subordinação, exploração e opressão de saberes, danças, corpos. Neste sentido Santos (2019) nos aponta para a “ecologia dos saberes”, que visa romper com conhecimentos únicos, que produzem pensamentos únicos ao longo da história, promovendo assim a perpetuação do colonialismo em uma sociedade eurocêntrica, racista, machista, patriarcal, capitalista, homofóbica, colonialista e tantas outras formas de dominar e silenciar corpos-danças-saberes.

Nas múltiplas tensões que envolvem aqueles que dançam, sejam elas de caráter religioso, político ou sociocultural, encontramos: corpos masculinos; gordos ou magros; altos ou baixos; muito novos ou velhos; corpos religiosamente doutrinados ou corpos gays, lésbicas e transexuais, corpos com deficiência física, sensorial ou intelectual que não se enquadrem aos padrões estabelecidos para determinados tipos de dança, neste caso a dança do ventre. São estes corpos que pretendemos acolher e resgatar, promovendo a valorização de seus fazeres e saberes, ou seja, um saber-fazer que nasce em uma roda capoeira, nas brincadeiras de rua, festas tradicionais e até mesmo nas famosas mídias digitais.

Acreditamos, portanto, na potência da dança do ventre e suas poéticas para atravessar culturas e saberes populares através das experiências sociais que ela proporciona, cruzando fronteiras, provocando estranhamentos, afetações e hibridações de conhecimentos e essências presentes no corpo, refletidos nas relações do sujeito consigo mesmo, com o outro, com a cultura do outro, com o saber e fazer do outro, misturados aos contornos de um corpo cotidiano dançante. Assim, a construção da corporeidade nasce da reflexão e percepção corporal, evidenciada em processos de criação, expressão e transformação, provocadas pela singularidade e diversidade epistemológica vivenciada no/pelo corpo, envolvendo o mundo sensível de cada sujeito.

Perceber a diferença a partir da singularidade de cada corpo vivido nas experiências sensíveis nos torna capazes de enxergar a generalização em que estamos mergulhados. Logo o corpo vivido é incorporado, atravessado e entrelaçado de memórias individuais e coletivas que ecoam como um potencial discursivo para revelar histórias e culturas. Merleau-Ponty (2014) nos 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 para evidenciar a diferença como potência criativa da experiência que se revela no corpo. Como afirma Lima (2016, p. 92):

> É a partir dos desafios do cotidiano que os corpos organizam sua corporeidade, cuja expressividade como corpo que constrói cultura e é dialeticamente construído por ela, vivendo e convivendo com a natureza, com as crenças, as quais se originam de uma mistura de fé, saberes e ancestralidade.

Araújo (2008, p. 17) enfatiza que as experiências acompanham e atravessam nossas “trajetórias do ser-estar-sendo-com no mundo vivido/vivente”. Dessa forma, podemos atingir a compreensão de que vivemos um mundo cultural impregnado de significados, sendo as experiências determinantes de nossas ações. Assim, por meio de problematizações, tensões, diálogos e visões de sujeitos singulares em uma construção coletiva de saberes outros, procuramos questionar a hegemonia presente nas relações corporais que determinam nossa condição de “ser” no mundo, ou seja, nossa

corporeidade se constrói a partir de um corpo disponível em estado sensível que:

> Nos possibilita o estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, de modo encarnado, mediante processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, refletir/meditar através de nossa relação direta e originária com este. (ARAÚJO, 2008, p. 38)

Neste caminhar, faz-se importante reconhecer que as diferenças constroem culturalmente os corpos e nos provoca a enxergar que a diferença é aquilo que o outro é, definida a partir de um padrão hegemônico, patriarcal, heteronormativo, racista e sexista. Diante disto destacamos a urgência em enxergar que a colonização ainda é uma ferida aberta no corpo do colonizado, que marca e define padrões corporais, os quais geram no sujeito a vergonha de seu corpo, sua cultura, sua cor, vergonha de ser menino/menina, vergonha de ser-estar em uma aula de dança do ventre, a qual foi universalmente padronizada para os corpos de meninas jovens, belas e magras. Então, mais uma vez questionamos: quem são os sujeitos que podem dançar?

Os reflexos e os ecos de Deleuze (2018) desvendam que não é a diferença que nos leva a caminhos opostos, mas sim, os caminhos opostos que nos levam à diferença, em uma constante busca por um corpo universal em um mundo individual e impessoal. Nos caminhos de um corpo existência, “eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia” (DELEUZE, 2018, p. 15).

Neste sentido, a dança na Escola Municipal de Artes propõe um processo de criação em dança pautado na singularidade da diferença, enxergando a potência da diferença no processo criativo dos corpos dançantes para alcançar caminhos coletivos, dialógicos e singulares para o corpo dançar. Por ser um projeto da Secretaria Municipal de Educação do município de Aparecida de Goiânia- GO, com o objetivo de ampliar o contra turno escolar, os

sujeitos dançantes desta pesquisa inicialmente seriam vinte crianças e adolescentes, com idade entre dez e dezesseis anos sem distinção de gênero.

No decorrer das primeiras aproximações com a turma, outros sujeitos foram surgindo: mães, avós, irmãs, tias e até mesmo a vizinha que acompanhava um grupo de amigas da filha. Seja por desejo de conhecer algo novo, por curiosidades ou afetações que as aulas provocavam em quem assistia, elas foram chegando, pedindo licença para dançar e por lá ficaram, cada uma com suas histórias, seus saberes, seus fazeres e memórias. Assim, nossa turma se desenha em um grupo de sujeitos diversos, plurais e singulares.

Porquanto, faço parte desta comunidade enquanto mulher, mãe, professora, pesquisadora, artista e corpo que dança enquanto ensina e aprende enquanto dança. Então, minha luta, enquanto sujeito que acredita na construção de conhecimento, a partir das trocas e experiências que realizamos com o outro e com o mundo, foi a de garantir o acesso de todos os corpos que quisessem se achegar. É neste contexto que surge o curso “Poéticas populares em dança”, pautado no encontro entre sujeitos carregados de conhecimentos para construção de outras possibilidades de dançar.

Faz-se importante compreender que as poéticas populares podem ser entendidas como processos históricos, comunitários e contínuos gestados em possibilidades dialéticas que partam das relações localizadas culturalmente acerca do que se considera material e imaterial em âmbitos sagrados, tradicionais e midiáticos. Assim, os sujeitos são capazes revisitar e ressoar seus conjuntos simbólicos. De acordo com Freire (2019, p. 211, grifo do autor) é preciso “deixar de estar *sobre* ou “dentro”, como “estrangeiros”, para estar *com,* como companheiros.”

Pensar um conceito sobre poéticas populares nos instiga a refletir as relações entre educação, dança e arte, em uma perspectiva decolonial latino-americana, partindo da educação popular, que busca sempre a libertação da opressão, através das interações e conexões entre os saberes populares e os científicos na construção coletiva do conhecimento. Destacamos então a

importância da valorização das histórias de mundo vivido, em que os estudantes se reconheçam, fortalecendo o diálogo entre material e imaterial, objetivo e subjetivo, arte e ciência, dentre tantas outras reflexões que buscam a superação da colonialidade que marca nosso corpo.

Neste horizonte, descobrimos que corpos dançantes se constroem das adversidades do cotidiano vivido. Logo, nossa intenção metodológica é traçar pontes reflexivas, dialógicas entre corpo, cultura e dança dentro da Escola Municipal de Arte por meio dos estudos da pedagogia decolonial. Sendo essa uma proposta que objetiva a superação das colonialidades dos corpos e do saber, por meio da compreensão da realidade cultural dos envolvidos, suas interações, considerações e particularidades, procuramos investigar o ensino da dança do ventre em uma perspectiva de reconhecimento e valorização das diversidades e diferenças que compõe o universo de cada sujeito.

O diálogo neste contexto é reconhecido como ponto chave na construção de uma postura crítica sobre a realidade social que estamos inseridos, pois é ele que nos possibilita tecer afetações e aproximações entre nossos saberes e memórias com os saberes e memórias do outro, criando então novas memórias, histórias e saberes coletivamente, dando “vida” as poéticas populares.

Neste espaço educacional, nosso caminho metodológico para a construção coletiva de poéticas populares será pautado nas seis “*ideias-força*” que estruturam pedagogicamente a educação freiriana, bem como na *investigação-ação participativa (IAP)* presente na trajetória “sentipensante” de Fals Borda, também conhecida no Brasil como pesquisa ação, as quais foram apresentadas por Mota Neto (2016). Portanto, tais propostas metodológicas serão base para a construção de uma prática pedagógica outra em dança, explorando as poéticas corporais da vida cotidiana entrelaças aos movimentos técnicos e estéticos da dança do vente, traduzindo-se em líricas dançadas.

Pensar a dança como um esforço para traduzir em movimentos e gestos os conflitos, desejos e repressões que habitam nosso ser, onde nosso corpo é um reflexo das relações de poder estabelecidas cultural e socialmente entre

“eu–mundo”, torna-se possível ponderar que todo corpo é capaz de traduzir a vida que o cerca. Assim, pautada metodologicamente na IAP para alcançar dimensões de emancipação e libertação através das aulas de dança do ventre, esta investigação tem início não somente nos desejos e inquietações da artista-pesquisadora, mas também anseios e problemáticas levantadas pelos participantes. Algumas das reflexões levantadas pelos educandos durante nossos diálogos são:

> Sempre fui impedido de dançar porque sou menino, agora me sinto livre para dançar sem que ninguém me diga que eu sou *gay ou menininha*. (aluno G. 13 anos - relato em roda de conversa)
>
> Sempre me falam que dança do ventre é uma dança vulgar, mas eles não conhecem, né? (Aluna C. 15 anos - diálogo em roda de conversa)
>
> Sempre amei dançar, mas na minha escola só as meninas podiam dançar, aqui é o meu lugar, eu amo estar aqui. (aluno F. 15 anos, diálogo em roda de conversa)
>
> As pessoas sempre julgam quem pode dançar, não entendo isso, eu tenho 78 anos e você me deu a oportunidade de dançar e aprender com essa galera jovem e animada. Eu posso fazer qualquer coisa. (aluna M. 78 anos - diálogo em roda de conversa)

Nos relatos, é possível perceber o “sempre” enquanto uma continuidade de afirmações que determinam padrões hegemônicos para a dança do ventre. Hegemonias veladas, são manifestadas de forma latente nos discursos dos sujeitos, das quais ficam evidentes: as questões de gênero, que excluem formalmente ou silenciosamente os meninos das aulas de dança; as questões referentes a vulgarização e sexualização do corpo na dança do ventre; a problemática da idade apropriada ou não para dançar, que leva as pessoas mais velhas a acreditarem que não podem habitar os espaços da dança. Percebemos, então uma relação vertical construída ao longo dos séculos, para um fazer dança padronizado e destinado a grupos específicos de sujeitos/corpos.

Tais aproximações acontecem por meio de práticas, vivências e diálogos, onde os estudantes são levados a se conhecer, reconhecer, se descobrir e descobrir-se no outro. Logo, no âmbito experiências e

acontecimentos do/no corpo e suas relações com o contexto vivido, posiciono-me enquanto pesquisadora e artista, assumindo meu lugar de corpo que já sofreu inúmeros julgamentos ou preconceitos por ser, fazer e viver a “dança do ventre”. Acreditamos, pois, na diferença como potência criativa para que exista o diálogo entre os meus saberes, os saberes do outro, e os nossos saberes, na construção de uma trajetória que amplie possibilidades e poéticas criativas para a dança do ventre na escola.

Assim, pautadas na IAP, que nos revela a importância de uma interação “horizontal e dialógica”, onde os sujeitos sejam protagonistas de suas ações, estimulados através de um processo “político-investigativo-educativo” em que o conhecimento seja construído coletivamente pelos diversos saberes que envolvem estes processos. Decifro então que, assumindo a pesquisadora seu lugar de educadora investigativa é preciso:

> 1) enriquecer seu próprio papel e sua personalidade com as tarefas de pesquisador social; 2) induzir processos de mudança e melhoramento na sociedade local e na própria escola; 3) apoiar ações de movimentos regionais e políticos sintonizados com estas preocupações básicas. (FALS BORDA apud MOTA NETO, 2016, p. 301)

Procuramos, pois, soluções que fortaleçam a comunidade investigada, a fim de superar a manipulação dos sujeitos pelas elites colonialistas. Concordamos com Santos (2019, p. 356) que nos aponta que “as propostas de Freire e Borda são distintas, mas convergentes, já que ambas concebem a educação e o conhecimento como duas dimensões inseparáveis da política de libertação”.

Adiante: Caminhos decoloniais possíveis

Sabemos, portanto, que por ser uma arte milenar, a dança do ventre tem sobrevivido a diferentes influências e interferências das civilizações ocidentais-

eurocêntricas. No entanto, ao ser atravessada por outros olhares e culturas com pouca ou nenhuma afinidade com suas tradições, suas manifestações que originalmente eram vivenciadas e experimentadas por homens e mulheres passaram a ser determinadas como exclusiva para mulheres, fazendo com que sua história passasse a ser contada a partir de relatos e olhares eurocentrados.

Enxergar que o corpo é culturalmente construído por padrões eurocêntricos, nos revela que nossa história com a dança deve partir de nossa própria cultura e não de um modelo imposto, portanto é preciso agir sobre os mecanismos que perpetuam a exclusão, seja ela de raça, classe social, gênero ou padrão corporal.

Tensionar, portanto, tais mecanismos de poder nos instiga a repensar os processos de expressão cultural, estética e política das relações sociais do sujeito no mundo. Logo, nos propomos a refletir que as danças folclóricas típicas de várias regiões e países árabes são manifestações sociais, cotidianas e culturais, dançadas por homens e mulheres, possuindo músicas, vestimentas, instrumentos e rituais apropriadas para cada tipo de dança.

Conhecer, experimentar e viver a dança do ventre, partindo da história singular de cada sujeito, abre nossos olhares para reconhecer e respeitar a cultura do outro. Desta maneira, a partir das reflexões de Freire (2019), é possível enxergar que não devemos transmitir ou entregar nada aos educandos, devemos sim conhecer com eles a cultura que carregam atravessada pela cultura das danças árabes que pretendemos descobrir, através de uma “ação cultural” enquanto “ação histórica” na superação dos paradigmas que alienam nosso modo de fazer, sentir, viver a dança do ventre na escola.

Logo, esse entrecruzamento de gerações, culturas e trajetórias dançantes enriquece ambos os sujeitos envolvidos, já que “a síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá a outra” (FREIRE, 2019, p. 249).

Um agir criativo e potente no corpo singular/plural abre possibilidades outras para o existir na dança e no mundo desprendido do padrão unitário de dança do ventre. Logo, educar por um olhar decolonial é afetar o corpo do outro, deixando marcas criativas de uma transformação insurgente, onde dançar seja um processo de transformação e ressignificação que tenciona e questiona as diferenças e a cicatrizes que não se fecham, compreendendo o outro e enxergando a si mesmo como potência singular da diferença no processo de criação.

Deleuze e a pedagogia decolonial apontam para a diferença não como um problema, mas como ponto de partida para questionar colonialidades de raça, gênero e classe social, presentes nas invisibilidades do “ser”, onde “ele não é um Eu naquilo que expressa, pois ele apresenta ideias como multiplicidades internas, feitas de relações diferenciais e de pontos notáveis, de singularidades pré-individuais” (DELEUZE, 2018, p.340). A partir de enfoques epistemológicos sobre subjetividades subalternizadas e excluídas, pensaremos a diferença enquanto afirmação de si mesma, livre da sobreposição de uma identidade ou da pura representação de um conceito geral, buscando caminhos outros pautados nas singularidades e pluralidades do pensamento como obra de diferenças, devires e acontecimentos corporais.

Criar, é portanto construir, pesquisar e reinventar possibilidades dançantes na escola, capaz de levar o sujeito a conhecer e compreender seu corpo e, a partir disso, ser capaz de se reconhecer no outro e, por conseguinte, reconhecer-se como corpo sujeito que ocupa um lugar no espaço e neste espaço interage com outros corpos. Um interagir dirigido pelo respeito ao direito de sentir, ouvir e ver cada atravessamento que os corpos dançantes provocam nas ressonâncias das experiências educacionais vividas na singularidade da diferença.

A tessitura deste artigo buscou compreender e explorar o ensinar/aprender dança através da decolonialidade, descobrindo sentidos, manifestações e movimentos para além daqueles padronizados. Logo, um processo de criação em dança pautado na diferença como potência tem possibilitado a construção de saberes outros. Eles vão desde aqueles inerentes

a técnica/estética da dança, saberes sociais capazes de enxergar e valorizar as singularidades e diferenças de cada sujeito, até saberes pautados na diversidade de maneiras de ser-estar-sentir o mundo e o outro enquanto dançamos. Aprendemos o valor da tolerância, respeito, afeto e da esperança[55] enquanto lutamos por uma dança na escola possível a todo e qualquer corpo.

Referências

ARAÚJO, M. A. Lima. **Os sentidos da sensibilidade, sua fruição no fenômeno do educar.** Salvador: EDUFBA, 2008.

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 – pág. 293-315 (out/2017 – jan/2018).

BALDI, Neila; MARQUES, Thaís; NASCIMENTO, Djenifer. Meia-volta na Ciranda: Reflexões sobre decolonialidade na Dança. **Revista interritórios**. Caruaru, V. 5 N. 8 – pág. 110-120, 2019.

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

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 1° ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido/Paulo Freire**. 71° ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CRV, 2016.

[55] Para Freire (2019, p.112) “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** 4° ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada.** 2° ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 1° Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

AS DERIVAS DO CORPO POR MEIO DE SEUS AFETOS POÉTICOS

Maria Lúcia Galvão Souza (UERJ)

Nesse artigo, irei relacionar as *derivas* das pesquisas no campo das artes do corpo em processos de formação e criação coletiva, tomando como base um projeto de extensão que coordeno, o Kinesis Núcleo de Artes Cênicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que o projeto é desenvolvido em uma universidade pública que não possui curso de graduação ligado às artes da cena, mas que desenvolve pesquisa em outros campos epistemológicos ligados à linguagem do corpo, da dança, do teatro, da performance, da cena.

Esses campos de conhecimento, que se expandem e se entrelaçam com as parcerias formadas a partir das atividades propostas pelo projeto, estão desbravando um espaço nunca preenchido academicamente nessa instituição pelas artes da cena. Dessa forma, iniciativas como a do Kinesis vão além dos próprios projetos em si, pois carregam em suas ações acadêmicas a existência, a resistência e a responsabilidade pela construção e concepção de uma área de conhecimento tão recente na academia, mas tão importante para o desenvolvimento humano e, consequentemente, para o campo do conhecimento acadêmico, científico e cultural.

Por esse contexto, há de se considerar os limites de todo esse processo de pesquisa dentro do universo acadêmico, especialmente o artístico-cultural. Nele, não podemos contar com qualquer aporte financeiro para o desenvolvimento dos projetos artísticos, e ainda somos obrigados a conviver com uma política cruel de desmonte das instituições de ensino por parte do governo do Estado, que tem feito parte de nossa rotina nos últimos anos, nos levando a novas *derivas*.

Mas, apesar de tudo que as Universidades públicas vêm passando, elas resistem e nos oferecem o espaço de investigação, de troca acadêmica com outros campos de conhecimento, com outras instituições, além do espaço físico adequado nas suas especificidades, para, no nosso caso, realizar as *derivas*

com o corpo, estruturar as montagens cênicas e realizar as apresentações dos resultados à sociedade em geral.

Parto, então, da análise das *derivas* metodológicas utilizadas e desenvolvidas com o projeto de extensão que coordeno há vinte anos na UERJ, o Kinesis Núcleo de Artes Cênicas. Ao longo desse período de desenvolvimento do projeto, venho trabalhando com alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais e História da Arte, utilizando a linguagem da Dança, do Teatro e da Performance, em um processo fundamental de conhecimento, aprofundamento e criação artística a partir do corpo e do movimento e de suas possíveis interrelações.

Embora não tenhamos tido apoio de natureza financeira e um baixíssimo número de bolsas de extensão disponíveis aos projetos, a vontade de aprofundar academicamente os estudos e metodologias que envolvem o corpo, o movimento, a dança-teatro, a performance, tem sido um importante substrato para o interesse dos participantes e para desenvolvimento da pesquisa com esse perfil discente.

A universidade pública possibilita contarmos também com a participação de docentes e técnicos da própria universidade e de realizar parcerias com outras instituições de ensino público. As parcerias desenvolvidas com o Kinesis foram: com o Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (UFRJ) e com o Grupo de Investigação do Trabalho do Ator (GITA Unirio). No projeto, contamos também com discentes colaboradores e pessoas da comunidade externa, que vêm proporcionando, além da troca de saberes, condições mais favoráveis para a dinâmica da *deriva* e para construção de resultados na forma de espetáculos.

Ponto de partida

Kinesis é uma palavra de origem grega que significa cinesia, movimento; mobilidade. Ao longo desse período que estou na Universidade desenvolvendo

atividades de ensino, pesquisa e extensão, venho trabalhando com a cinesia enquanto campo de investigação e enquanto uma realidade do próprio projeto que, devido ao período de integralização curricular dos discentes, provoca um fluxo intermitente dos integrantes da pesquisa, criando a sensação de um eterno retorno ao princípio de tudo. Ao mesmo tempo, esse fluxo, onde o ponto fixo sou eu, vem possibilitando um fértil campo de investigação sobre essa forma de *deriva* como o sentido de variação dessa trajetória, que vai sempre conduzindo por novos trajetos devido ao diálogo com várias epistemologias em todo o processo de pesquisa e criação. Além da *deriva* provocada também pela contribuição de cada performer em todo o processo.

Comumente, os discentes participantes do grupo entram para integrar a pesquisa sem experiências anteriores em práticas corporais, demonstrando falta de conhecimento e domínio do principal “instrumento” dessa *deriva*, que é o corpo. Daí torna-se essencial a necessidade de se estimular a sensibilidade, a inteligência e consciência corporal dos participantes, propiciando o espaço para as experiências criativas nesse campo.

Buscamos, assim, o corpo consciente e autônomo, a partir de práticas que estimulem o desejo, a alegria e o interesse pela *deriva* pelo movimento, estimulando afetos, um encontro singular consigo e com outros que envolva vários territórios físicos e de ideias, criando assim uma rede de subjetividades na relação entre o corpo e o mundo, pois, como afirma Pavis (2017, p.21), “o afeto é a manifestação da energia pulsional e libidinal do indivíduo”.

Assim, as práticas com o corpo passam a fazer então parte de rotina de experiências semanais dos integrantes do grupo, paralelo ao estudo teórico por leituras e discussões em grupo, estudos dirigidos e apreciação de obras artísticas. Essa rede de possibilidades e de afetos necessita ter um ponto de partida, para mesmo em *deriva* alcançarmos um destino e termos um rumo com objetivos e metas.

Iniciando a *Deriva*

Primeiro ponto dessa *deriva*, consiste no aprofundamento e investigação do Corpo, agregando os conhecimentos da materialidade e visualidade das artes visuais, integrando-os à pesquisa no próprio corpo. Iniciamos pelo estudo da sua estrutura física, seus ossos, músculos e articulações; sua textura, sua plasticidade, suas possibilidades mecânicas e sua percepção no espaço. Partimos, então, para a busca de sua integração, tomando por base os conceitos de autoimagem que, segundo Feldenkrais (1977), é formada e transformada a partir da ação e de seus componentes: movimento, sensação, sentimento e pensamento. Procuramos utilizá-los na busca da consciência do corpo em movimento, da inteireza do performer na ação, pois:

> Quando um destes elementos da ação se torna tão pequeno até quase desaparecer, a própria existência fica comprometida. É difícil sobreviver mesmo por breves períodos sem absolutamente qualquer movimento. Não há vida quando um ser está desprovido de todos os sentidos. Sem sentimentos não há impulso para viver; é o sentimento de sufocação que nos força a respirar. Sem pelo menos um mínimo de pensamento reflexo, nem mesmo um besouro pode viver por muito tempo. Mundo. (FELDENKRAIS,1977, p.28).

Outra referência em termos teóricos que vem contribuindo para as investigações do grupo são os estudos da eucinética de Laban, que analisam as qualidades do movimento, objetivando o seu domínio. Buscamos referências de como compreender e orientar a experimentação dos movimentos e seus fatores, levando os performers a pensarem através da ação. Para isso agregamos o aspecto lúdico à ação, utilizando o corpo, o movimento em um jogo. Com ele, o jogo, com seus objetivos e regras nos possibilitou atingir os objetivos de investigar, interagir com mais liberdade, desenvoltura e mais vocabulário, alcançando o seu domínio e sua consciência, sem a perda da espontaneidade, singular de cada integrante, tão enaltecida por Huizinga (2014, p. 14):

> Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Com a ampliação do vocabulário de movimentos, mais conscientes e integrados ao jogo, o corpo é capaz de gerar, de gerir, receber e trocar afetos. Essa é uma capacidade que Espinosa define como corpo. Pois, o afeto, como nota Brian Massuni, citado por Pavis, “é tornar-se ativo, em paralelo ao espírito e ao corpo”. (PAVIS, 2017, p.23).

É nesse movimento de afetos, utilizando o corpo ativo com seus movimentos que concentramos as nossas experiências prático-teóricas em investigações sobre o corpo, suas possibilidades de ação e desenvolvimento pleno de sua consciência, pois “a consciência é o mais alto estágio do desenvolvimento do Homem, e quando ela é completa mantém um controle harmônico sobre as atividades do corpo.” (FELDENKRAIS, 1977, p. 221).

As *derivas* do corpo têm sua origem exatamente aí na possibilidade de articulação entre os estudos teóricos e o trabalho prático com alunos e professores de outras áreas de conhecimento. Eles contribuem muito com novas epistemologias, proporcionando um fluxo constante de saberes, num trânsito rico e intenso entre as linguagens e suas possíveis relações com o corpo e com o espaço. Estes conduzem a uma outra ideia do corpo e de sua consciência, possibilitando a produção de uma linguagem poética, uma poesia de corpo no espaço: “Poesia no espaço capaz de criar uma espécie de imagens materiais equivalentes às imagens das palavras.” (ARTAUD, 2006, p.61).

Essa poesia no espaço tem como objetivo promover um encontro de subjetividades, a partir de um investimento afetivo do corpo, proporcionando a criação de espaço criativo relevantes à experiência formativa prática e sensível, estimuladora dessa inteligência corporal e artística. Pois, como afirma o filósofo André Simha, a inteligência do corpo é, ao mesmo tempo, “a compreensão

intuitiva de seu próprio corpo, e a integração pelo próprio corpo de esquemas de ação e de movimentos que contribuem para o êxito da ação" (SIMHA, 2019, p.204). Essa integração de que fala Simha, essa compreensão intuitiva de seu próprio corpo, é fundamental ao performer e para todo aquele que trabalha com o movimento e deseja o êxito e a qualidade da ação. Ela pode ser comparada ao que José Gil (2009) afirma em **Movimento Total**, ao definir o que chama de "Corpo próprio". Para ele, a noção de corpo próprio compreende ao mesmo tempo o corpo percebido e o corpo vivido. Um corpo inteiro, mais conhecido e totalmente presente no que realiza. Então podemos afirmar que o "Corpo próprio" é o corpo compreendido por sua inteligência e sua sensibilidade, na sua relação com o mundo. É nessa relação que se faz a *deriva* poética do espaço.

O caminho trilhado

Mas por que a utilização do corpo, de seus movimentos como um jogo? O filósofo Johan Huizinga (1996) afirma, em **Homo ludens**, que o jogo tem uma função "significante" na vida, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo, existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Assim, enumera os diversos elementos que fazem parte do jogo, bem como as suas funções no jogo da vida. Entre estas, destacamos a função de preparação para as exigências da vida, assim apresentada pelo filósofo:

> A natureza nos deu o jogo como um conjunto de úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicas. Ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo. [...] Este último elemento o "divertimento" do jogo, resiste a toda análise e interpretação lógicas. (HUIZINGA, 1996, p.05)

Assim, nossos estudos enveredam pela relação da experiência com o corpo e de sua movimentação no espaço com o jogo, dando-lhe, a partir de sua consciência, organização e, de sua escrita, um significado poético. Nesse sentido, exercitam o retorno significativo ao gesto, capaz de produzir sentido narrativo através dos movimentos. Consideramos, assim como Laban (1978), que o movimento é a manifestação exterior de um sentimento interior que se origina na relação do sujeito com o movimento, com o outro e com o objeto.

Os estudos nesta pesquisa envolvem, além do desenvolvimento pessoal do performer como um atleta afetivo, a sua capacidade de objetivar a sua criação no espaço, estruturando uma linguagem constituída de uma sequência de ações com sentidos ou sentimentos em movimentos do corpo no espaço, construindo a linguagem proposta inclusive pelo Teatro da Crueldade:

> O trabalho de um atletismo afetivo enfatiza também um processo de busca: “O ator dotado encontra em seu instinto o modo de captar e irradiar certas forças; mas essas forças, que têm seu trajeto material de órgãos e nos órgãos, ele se espantaria se lhe fosse revelado que elas existem, pois nunca pensou que pudessem existir” (ARTAUD, 1993, p.153).

Assim, na busca de uma linguagem que se estrutura a partir do próprio corpo e de seus movimentos, que transcendem a palavra, que se relaciona com outros corpos, objetivamos uma metodologia centrada nessa *deriva* do performer, criando relações afetivas entre seu corpo e o mundo.

Essas experiências de *deriva* produzem sempre novos conhecimentos acerca do corpo que têm possibilitado a construção de novas metodologias, originárias dessa conjunção de saberes prático-teóricos direcionados à criação, que são acessíveis a qualquer pessoa, sem nenhum padrão físico, etário ou estético pré-estabelecido.

Esse conhecimento da aplicação de princípios ligados aos estudos teóricos relativos à ação, oriundos dos estudos de Laban, da potência em Grotowski (1992) e da consciência de Feldenkrais, direcionados às experiências com o corpo, nas investigações em curso, em descoberta de

múltiplas possibilidades expressivas e mecânicas relacionadas à singular subjetividade de cada um no seu processo de *deriva.*

Nesse processo, além do aprofundamento do corpo, criamos também uma rede de possibilidades advindas das apreciações de obras artísticas, em idas a espetáculos e apreciação de vídeos, das realizações e participações de workshops ligados ao nosso campo de pesquisa e pelos estudos teóricos. Nos encontros do grupo assistimos a espetáculos de dança-teatro e performances, discutimos e relacionamos com os textos e selecionamos indicações de conceitos e ideias que serão úteis para composições que serão criadas posteriormente. Após a realização dessas etapas, passamos à elaboração das composições coreográficas e as desenvolvemos de forma prática como um jogo com o movimento corporal.

Essa *deriva*, onde a descoberta de possibilidades do corpo está atrelada ao jogo, vira uma ferramenta de alargamento do seu espectro de experiências físicas, revelando um estado de potência e atenção latentes que servem de dispositivo para acionar sensibilidades e revelar acontecimentos poéticos. Assim, buscamos sensibilizar o corpo para estar presente e focado no espaço e no tempo alcançando a integração em suas ações e se comunicando com o outro de forma plena. Transformar o espaço, preenchendo-o de poesia pelo entrelaçamento das experiências da ação através da *deriva* do jogo, pois, como afirma Artaud: “[...] a ação do teatro sacode a inércia asfixiante da matéria que atinge até os dados mais claros dos sentidos; e revelando para as coletividades seu próprio poder obscuro, sua força oculta” (ARTAUD, 1999, p.44-45).

Entretanto, diferente de outros jogos, o jogo da *deriva* também tem como objetivo a criação de uma linguagem própria da arte do movimento, que vai ocorrer como uma poesia do espaço. Portanto, no jogo da *deriva*, a busca da consciência do corpo é um elemento fundamental para a criação. Assim, a brincadeira entre a verdade e a imaginação, entre a realidade e o sonho é o território em que se inscreve a *deriva*. Além desse grande jogo, a *deriva* também é constituída por muitos jogos, como o jogo entre os corpos; entre o corpo e os objetos, entre o indivíduo e o grupo, pois:

> [...] O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. [...] Os jogadores tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos acidentais simultaneamente. (SPOLIN, 1987, p.3)

Com a aplicação de alguns princípios de ação ligados aos jogos corporais, que colocam os participantes em constante estado de alerta, ágeis e prontos para a troca com os outros integrantes, percebemos objetivamente o desenvolvimento de uma consciência e uma linguagem pessoal singular, além de um corpo mais solto, menos temeroso com o novo e mais aberto às proposições propostas. Por essas vias, chegamos a um corpo entregue, inteiro e apto a se tornar um montador e um mostrador, pois como nos afirma Pavis: “O artista é um mostrador, um apresentador, mas também um montador de afetos.” (PAVIS, 2017, p.23)

A partir desse aprofundamento, são sugeridas imersões constantes em processos criativos por roteiros de improvisação, entrelaçando e explorando os saberes em processo colaborativo, sem hierarquias, transcendendo, assim como propõe Artaud (1999), os significados estratificados dos sons, gestos, palavras e objetos e mergulhando a linguagem no seu sentido metafórico e singular.

Processo de criação

Para exemplificar a metodologia utilizada para a criação de um espetáculo com o grupo KINESIS, utilizarei como referência o último espetáculo produzido e apresentado em 2019*: Fagocitose: fecundação corpo, som e luz*. Para isso, necessitamos entender o contexto da arte e da Universidade, que estavam passando por uma série de ataques, alterando totalmente o funcionamento da instituição, com o objetivo de seu desmonte. Resolvemos criar um mecanismo de defesa do organismo, como uma fagocitose.

Para iniciar e compor o espetáculo, propomos, a cada performer, escolher um objeto ligado a sua memória e ao momento e aprofundar as relações do corpo, através de seus movimentos e gestos em relação com o objeto e o espaço, criando um solo a partir de pequenos roteiros elaborados. O fio condutor criado pelos laboratórios de pesquisa, pelos jogos corporais e várias propostas de roteiros improvisados, gerou uma potência dramatúrgica corporal, a partir das memórias e afetos relacionados aos objetos cênicos selecionados por cada um para a sua composição coreográfica. Tal processo de pesquisa buscou estabelecer composições de movimentos, que a partir da sua repetição foi se definindo e se redimensionando, criando *derivas* e significados. A partir daí estabelecemos a união de todos os solos e finalizamos com a reunião de todos os corpos/objetos em um grande tecido fino, como uma membrana, envolvendo e protegendo o grupo e mantendo-o vivo.

Na pesquisa, os corpos desses sujeitos, sem domínios de códigos preestabelecidos de movimentos, revelam, em muito pouco tempo, que eles passam a ser dotados de outras sensibilidades artísticas, novas amplitudes relacionadas à presença e aos afetos. Como a consciência, segundo Husserl (1973), é o fluxo temporal de experiências vividas, a troca entre as subjetividades faz com que os distintos sujeitos dialoguem e criem distintas formas de linguagem e variados sentidos. Está em cena a *deriva*.

Tal pensamento valoriza a presença, pois pensamos com Ryngaert que também valoriza a presença “enquanto forma de energia irradiante cujos efeitos sentimos antes mesmo que o ator tenha agido ou tomado a palavra, no vigor de seu estar ali” (RYNGAERT apud PAVIS, 1999, p.305). Chamo essa energia radiante de *deriva*, uma forma de pesquisar não fechada, conduzida pela subjetividade de cada um e regada pelo desafio em cada novo ciclo, sempre com novos corpos, novas singularidades, novos momentos, saberes e novos resultados

Constata-se nesse corpo que até então desconhecia sua própria corporeidade, uma espontaneidade maior no agir, mais livre, mais solto, mais à vontade e potente na sua forma singular de se mover e de se relacionar com o outro corpo. Assim, é possível chegar a um resultado com uma partitura

coreográfica inteiramente ligada à singularidade de cada um, transformando essa potência individual em corpos interligados, presentes, criadores, dançantes, que se apropriam com maestria dessa linguagem poética e transformam a cena de uma maneira admirável, radiante, significativa e encantadora.

Considerações finais

O sentido da *deriva* leva a um ponto até então desconhecido, que assinala continuidade em possibilidade de produzir ação, poesia, afeto, através de um projeto de extensão universitária. Nesse percurso há necessidade de se pensar na abertura ao acaso, ao improviso, aos entrelaçamentos transdisciplinares sugeridos, às experiências pessoais de cada integrante transformadas em ideias para a criação de partituras de movimentos, ditos coreográficos. Essas experiências me mobilizaram a compartilhar algumas questões que têm me levado a uma reflexão constante sobre a pesquisa de criação em Dança em um contexto acadêmico.

Percebo, na pesquisa, que as estratégias de descoberta das possibilidades mecânicas e expressivas do corpo, que se utilizam de exercícios de criação e jogos cênicos, podem funcionar como ferramentas de sensibilidade e de alargamento do espectro de experiências físicas, revelando um estado de potência e atenção latentes nos performers, que servem de dispositivo para acionar outras sensibilidades e desvelar criações e acontecimentos poéticos.

O aprofundamento da questão corporal, por meio de iniciativas práticas e teóricas, contribui para o campo de experimentação da arte em *deriva*. Incentivar agenciamentos poéticos que exploram maiores possibilidades em termos de movimentos e formas corporais singulares pode gerar mais condições e possibilidades para as pesquisas e para a produção do conhecimento em arte.

No campo ampliado da investigação artística em um processo de *deriva,* a ativação do corpo para a ação, em um conjunto de diferentes experiências vividas, instiga à utilização de meios variados, seja um objeto, a luz, som, figurino, vídeo, fotografia, performance, escrituras, um site specific, sonoridades, instalações e outros, sempre despertando fazeres, trocas e também olhares singulares. Assim, através da vivência de distintas e singulares consciências em conjunto, podemos observar o corpo no espaço, com o pensamento e objetivação de experiências vividas e promovidas poeticamente pelos intérpretes, através da ação em *deriva* na arte da cena.

A experiência extensionista na área artística aqui apresentada na forma de projeto, mais do que explanar sobre seus resultados, coloca-se como um importante exemplo do papel que as instituições públicas possuem, por serem as únicas a possuírem o espaço para a pesquisa e a extensão no âmbito da graduação, contribuindo para a formação acadêmica de todos. Essa experiência proporciona o desenvolvimento docente, discente, além de gerar conhecimento no âmbito das Artes para os que desfrutam dos resultados apresentados na forma de apresentações cênicas, ou dos workshops promovidos e organizados como atividades do projeto. Daí a importância da articulação e da apropriação desta realidade por meio do tripé: ensino, pesquisa e a extensão, pois através dele é que a instituição de ensino público define a sua função para a sociedade.

Como pesquisadora de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido em muitos anos em uma universidade pública, posso afirmar que a natureza de apoio que a instituição fornece aos projetos é de extrema relevância ao desenvolvimento da pesquisa, que é dotada de profundidade acadêmica pelas *derivas* em distintos campos epistemológicos, pelo fornecimento de acesso aos bens artísticos-culturais produzidos pelo projeto e muitas vezes realizado no próprio ambiente acadêmico. No caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, podemos contar com três salas de espetáculos e os laboratórios de pesquisa.

Mesmo com algumas variáveis que dificultam a pesquisa artística na academia, ainda tem sido possível estabelecer caminhos com o projeto,

criando saberes advindos desse entrelaçamento com outras epistemologias, despertando a disponibilidade e curiosidade de corpos que desejam pesquisar e se conhecer, a partir da experiência com a cinesia dos afetos.

Essa é a grande singularidade dessa *deriva*, a possibilidade de convivência e trabalho com alunos e professores de outras áreas de conhecimento. Proporcionando um fluxo livre e constante de saberes, num trânsito rico e intenso entre as linguagens e suas possíveis relações dos corpos com o espaço, demonstra que, apesar do desconhecimento da linguagem corporal por parte dos discentes que se engajam à pesquisa, é possível, com predisposição e entrega ao trabalho, se colocando presente, atento ao corpo, a sua percepção, alcançar os resultados programados.

Pensamos a nossa *deriva* como uma espécie de linguagem, que transita pelo conhecimento de cada área e de cada participante que traz consigo a sua individualidade, sua autoimagem e suas sugestões e contribuições. Dessa forma, buscamos a construção de uma linguagem que transita a meio caminho entre o gesto, o sentimento, a sensação e o pensamento, expressa numa superabundância das forças contidas nos corpos dos performers, propondo, como afirma Antonin Artaud em O Teatro e seu Duplo (1993), uma linguagem que se instaura como uma poesia anárquica. Tal linguagem se estrutura na medida em que põe em questão todas as relações entre os corpos, os movimentos, os objetos e entre as formas e suas significações, transcendendo o que é codificado, tornando-o potente e singular e alcançado as *derivas* do Corpo por meio de seus Afetos.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. Trad: Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes,1993.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

FELDENKRAIS, Moshe. **A Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

GIL, José. **Movimento** Total. São Paulo: Iluminuras, 2009.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira. 1992.

HUSSERL, Edmund. Investigações Lógicas. **Coleção Os pensadores**, vol. XLI. Trad. Marilena Chauí e Nelson Aguilar. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.07- 189.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva. 2014.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo, Summus Editorial. 1978.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da Performance e do Teatro Contemporâneo**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2017.

_____. **Dicionário do Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2001.

SIMHA, André. A Consciência: do Corpo ao Sujeito. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2000.

A DANÇA MODERNA NA CONTEMPORANEIDADE:
SOB OS VÉUS DE ISADORA DUNCAN

Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida (UFPA)

Levantando os Véus

A história da dança é costurada por processos de ruptura e transformação, de uma dança primitiva que se relacionava diretamente com a compreensão de mundo e com os afazeres quotidianos evoluiu no ocidente para uma dança extremamente virtuosa, regada a proezas técnicas e físicas cada vez mais desafiadoras, e com fadas e ninfas povoando um imaginário de realeza e encantamento.

A *modern dance* (dança moderna americana) começa a despontar no final do século XIX como um marco de ruptura para a dança enquanto linguagem, após quase dois séculos de reinado absoluto da dança clássica, tendo como precursoras, em sua maioria mulheres, artistas que mudaram visões de mundo. Como Loie Fuller, que construiu todo um novo conceito de iluminação cênica para a performance artística, e Isadora Duncan, que transgrediu conceitos de estética para a dança, e até de decoro, com túnicas transparentes e pés descalços, mostrando ao mundo que a arte não precisa se prender a conceitos socialmente construídos, como bem coloca Martha Graham, coreógrafa moderna, “o artista está simplesmente refletindo seu tempo não está à frente dele, na maioria das vezes é o público que tem que alcançar o mesmo estado. ” (GRAHAM, 1993, p.142).

As pioneiras modernas desconstruíram formas clássicas na busca por um movimento que representassem seus anseios enquanto *performers*, nesta perspectiva as gerações de coreógrafos e dançarinos foram criando protagonismo dentro do gênero. Surgiram, então, codificações de movimentos técnicos diferentes entre si, que formam o escopo da dança moderna que conhecemos hoje. Uma nova ruptura surge com a dança contemporânea, questionando a codificação técnica como um todo e trazendo a pesquisa de movimento como forma de criar um repertório individual para cada dançarino.

Merce Cunningham, coreógrafo do período moderno, é considerado um marco para os caminhos contemporâneos em dança, como mostra Manfroi et al.(2016, p. 261):

> De acordo com Duarte (2008), a dança contemporânea surgiu nos anos 1960 com a pretensão de investigar novas possibilidades para o corpo na dança. Partindo do suposto histórico, o trabalho de Gil (2004) faz um ordenamento por meio dos precursores dessa linguagem artística. A obra trata de Merce Cunningham, que realizou uma revolução nos anos 1960. Esse artista provia-se de ideias em torno de noções do movimento abstrato; descentralização do espaço cênico; independência da música e dos movimentos; movimentação natural, orgânica, pura; o movimento que se expressa por si só.

Munevar (2013) observa que esse período possui diversas denominações, como dança moderna, pós-moderna, neoclássica, contemporânea e que todos esses nomes constituirão um vasto campo de possibilidades, dificultando as características comuns que as definam e as diferenciem de outras práticas de dança. Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009) contemporâneo se conceitua pelo que pertence ao tempo atual. A contemporaneidade então possui uma estreita relação com o próprio tempo. O agora, sendo reflexo de uma sociedade plural, dinâmica, que rompe fronteiras espaciais para chegar ao extremo oposto do planeta em segundos através da tela de um computador, e que consegue lançar suas ideias para um alcance mundial através das redes sociais sem sair do conforto de sua casa, para esta época então a arte precisou sair de seus cercados e se tornar cada vez mais interdisciplinar, como nos apresenta São José (2011, p. 3):

> A arte contemporânea é composta pela reunião de uma considerável diversidade de estilos, movimentos e técnicas. A arte reflete o seu tempo, o pensamento dos artistas da época, a subjetividade individual e coletiva, a heterogeneidade da sociedade atual, privilegia aspectos relacionados à interdisciplinaridade, o pluralismo estético e a alteridade, dentre outros.

A conceituação de dança contemporânea permanece, entretanto, abstrata, assim como o seu fazer, pois ressignifica a linguagem através de uma comunicação não-verbal que vai além do entendimento vernacular, buscando transmitir uma mensagem de emoções, sentimentos e visões de mundo próprias de cada artista, que dialogam com suas próprias realidades.

Munidos desta compreensão sobre a contemporaneidade na dança, voltamos atenções sobre os conceitos desenvolvidos pelos precursores do período moderno, e assim, a pesquisadora[56] iniciou seus estudos no projeto de extensão "Passos e Impasses das dores que nos movem: Um estudo sobre as aspirações e inspirações dos teóricos da *Modern Dance*"[57] (Projeto Dança Moderna),que surge na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA) no ano de 2017, com o objetivo de compreender a evolução das técnicas da dança moderna americana, a partir do estudo de cada precursor para aprofundar saberes sobre os caminhos traçados para este gênero.

A pesquisa surgiu a partir de uma inquietação referente à escassez de estudo sobre este gênero dentro da comunidade acadêmica de dança do estado do Pará, e ao distanciamento de grande parte dos artistas locais do desenvolvimento desta linguagem; e se justifica pelo entendimento da importância da dança moderna americana enquanto estética e pensamento filosófico, sendo um processo de ruptura fundamental para chegarmos à dança na contemporaneidade; além da compreensão da complexidade deste movimento, formado por precursores que geraram pensamentos e codificaram técnicas de movimento distintos entre si.

Somado a isto, há a intenção de disseminar na comunidade acadêmica e artística uma maior compreensão sobre este gênero, muitas vezes desconhecido ou mal compreendido pelos fazedores da dança no estado do

[56] Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida, a pesquisadora coordena o projeto de extensão que gerou as discussões aqui estabelecidas.

[57]Projeto de extensão da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará que visa aprofundar os conhecimentos acerca dos precursores da *Modern Dance*, compreendendo o desenvolvimento de cada técnica específica.

Pará, como aponta Monteiro (2004, p.16) “Apesar de esta técnica ter sobrevivido ao longo do tempo, observamos que a maioria dos profissionais da área de dança moderna a conhece apenas de modo superficial no que se refere ao conteúdo propriamente dito e a metodologia aplicada”

Os estudos foram então divididos em módulos. Cada módulo correspondendo a um precursor, com a duração mínima de um ano, podendo ser estendido caso os participantes junto a coordenação do projeto, observassem a necessidade de mais tempo para aprofundar a pesquisa. Devido o pioneirismo de Isadora Duncan na linguagem da dança moderna; o primeiro módulo discorreu sobre esta dançarina, e ocorreu no período de março a dezembro de 2017, com Isadora Duncan como foco de investigação.

O presente artigo foi fomentado a partir das discussões e vivências realizadas neste módulo, registrado em forma de apontamentos e relatórios pela pesquisadora, discorrendo sobre a dança moderna americana sob a luz da precursora Isadora Duncan (1877 – 1927), como movimento artístico que dialoga com o pensamento contemporâneo, procurando respostas ao questionamento: Como a estética de Duncan continua representativa às necessidades expressivas dos intérpretes da contemporaneidade? Para esta investigação, foi utilizada a etnocenologia, pois trata de um tipo de pesquisa etnográfica crítica que prima pela imersão do pesquisador em seu objeto de pesquisa, como nos mostra Daniela Amoroso (2010, p. 5):

> Entendo que a observação-participante em etnocenologia requer a prática corporal das atividades da expressão cultural em questão. Isso porque existe um campo vasto de subjetividades entre a apreciação estética e a vivência estética. Dessa relação surgem identificações, conflitos, aprendizados, rompimentos de preconceitos...

Para trazer entendimento cristalino sobre a indagação realizada, nos debruçamos sobre estudos e experimentações do repertório de movimento gerado por Isadora, registrados pela pesquisadora com suas observações do processo. A pesquisadora ainda registrou as reflexões surgidas nos momentos de trocas e diálogos com os participantes do projeto de modo a construir o

acervo conceitual aqui utilizado, ainda dialogando com Amoroso, quando ela nos mostra o quão importante é o trabalho reflexivo das vivências e percepções do pesquisador ante a seu objeto de pesquisa:

> [...] a experiência e a vivência com o objeto da pesquisa, o background do pesquisador e o processo reflexivo resultante da pesquisa que favorecem, conjuntamente, a percepção e expressão de preconceitos, de simpatias e de antipatias, de mudança de pensamentos, de afirmação ou de negação de proposições iniciais. (AMOROSO, 2010, p. 4)

O objetivo da pesquisa é analisar a dança moderna de Isadora Duncan em sua linguagem, legado, e metodologia de ensino, construindo juntamente aos discentes participantes do Projeto Dança Moderna um novo olhar sobre o movimento moderno, trabalhando com a hipótese de que Isadora construiu uma filosofia de movimentos que coaduna com o pensamento contemporâneo de dança.

Como culminância deste processo de pesquisa apresentamos um apanhado sobre a história da dança moderna e suas contribuições para o pensamento artístico em que temos na atualidade, colocando Isadora Duncan no centro desta discussão, para compreender as análises feitas no projeto citado e, por fim, discorrer sobre as conclusões alcançadas.

Bailarina dos pés descalços

Isadora Duncan foi a primeira precursora visitada no Projeto Dança Moderna. Nascida em São Francisco, Estados Unidos, teve uma influência fundamental para sua educação cultural por uma grande quantidade de artistas que habitavam este centro criativo que a cidade havia se tornado. Mas foi na Europa que encontrou campo fértil para o cultivo de suas ideias, pois lá fervilhavam descobertas e invenções, além de uma grande efervescência

cultural, o que parecia apontar para um futuro brilhante da evolução humana, isto foi essencial para a transformação do pensamento e do fazer em dança, como podemos observar em sua coletânea de fragmentos traduzida por Lya Luft:

> Rompendo todas as convenções, Isadora pesquisou a arte da dança até suas raízes como arte sagrada – símbolo universal de um ato criador. Com característica certeza, proclamou-se 'inimiga do balé' – inimiga, na verdade, de toda a insípida dança de seu tempo. Zombava do garbo restritivo e outros artifícios dos dançarinos de palco, e elaborou movimentos livres, naturais. Na sua túnica diáfana pés descalços, devolveu ao corpo humano sua realidade vital como instrumento de expressão. Sua famosa 'simplicidade' era de uma profundidade oceânica. Voltando à antiga maneira de relacionar movimentos corporais a cosmogonia mágica, Isadora inventou o que mais tarde se chamaria *dança moderna.* (DUNCAN, 1996, p. 8)

Percebe-se então que as inspirações de Isadora remontavam à antiguidade clássica, por acreditar que nas danças gregas podia-se encontrar o sentimento universal, estando aquele povo em harmonia com sua realidade e com a natureza ao seu redor. Por esta feita, nos baixos relevos de vasos gregos e em esculturas estavam as sementes de sua arte. Utilizava em suas performances túnicas gregas, sem calçados e cabelos soltos, o que foi considerado muito peculiar por seus contemporâneos sendo chamada de "a bailarina dos pés descalços" em algumas divulgações de seus trabalhos, como coloca Isadora apud Ribeiro (2019, p.85) "Chamam-me de dançarina dos pés descalços. Para mim, seria melhor se me chamassem de dançarina da cabeça e mãos desnudas". Também se inspirava nos elementos da natureza para indução de suas danças, era onda, vento, galho e flor, estética que, como podemos ver no parágrafo abaixo, também remete às inspirações da antiguidade clássica:

> Os gregos em todas as suas pinturas, arquiteturas, esculturas, literatura, dança e tragédias evoluíram seus movimentos dos movimentos da natureza, como nós vemos claramente expressado em todas as representações dos deuses gregos, que, não sendo mais nada que representações das forças naturais, são desenhados em uma pose que expresse a concentração e evolução dessas

> forças. É por isto que a arte grega não é uma arte nacional ou característica, mas tem sido e será uma representação da arte de toda a humanidade, por todos os tempos. Portanto, dançando nua sobre a terra eu naturalmente recaio sobre as posições gregas, pois as posições gregas não são nada mais que as posições da terra. (COHEN, MATHESON, 1992, p. 125)

Sua busca pelo movimento intrínseco do ser humano mostra-se intensamente contemporânea. Conseguimos então ler dentro da filosofia de Isadora Duncan o que compreendemos como técnicas contemporâneas de dança, por uma atualidade pulsante que transcende datas e períodos históricos, na busca por uma identidade de movimento única e simultaneamente universal, encontrando a ação humana na forma mais pura, no movimento mais espontâneo, como coloca em seu texto o dançarino do futuro: “O dançarino do futuro será aquele cujo corpo e a alma cresceram juntos tão harmoniosamente que a linguagem natural desta alma terá se tornado o movimento do corpo. O dançarino não irá pertencer a uma nação, mas a toda humanidade” (DUNCAN apud COHEN, MATHESON, 1992, p. 129).

Ao buscar um sentido universal que brota da natureza do próprio ser para o movimento através da espontaneidade, Isadora toca em conceitos da imanência da dança. Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), imanência se refere ao que está contido na natureza do ser, e este conceito é refletido pela Prof. Dra. Ana Flávia Mendes, docente da Universidade Federal do Pará, em seu livro ‘Dança Imanente: Uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo avesso’. Observando:

> Talvez Duncan, que iniciou seu trabalho nos Estados Unidos, merecesse ser considerada a primeira pensadora da dança pós-moderna, ainda que inserida, de maneira cronológica, na modernidade coreográfica. Sua proposta amplamente experimental, evidenciada nesta tese como auxílio da imagem a seguir, privilegiava sua história de vida pessoal. (MENDES, 2010, p. 125)

Apesar de não ter completado uma educação formal pôr a achar restritiva, foi exposta a uma vasta cultura por sua mãe, pianista clássica, e em

seus ciclos sociais formado por artistas de vanguarda, sendo imbuída de um grande poder de análise de mundo; entendendo que a sociedade moldava o corpo dos cidadãos para serem funcionais a suas atividades econômicas, o que era acentuado em um contexto de revolução industrial com os homens sendo preparados para serviços compartimentados e repetitivos, este sistema de educação positivista chegou aos dias atuais, estando a educação ainda engatinhando na aplicação de métodos mais participativos e interdisciplinares de ensino. Conforme nos aponta Strazzacappa (2001, p. 70):

> A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como "não movimento". As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola.

As restrições sociais de uma sociedade de consumo que se esforça a formar corpos dóceis e aptos a se encaixarem nos moldes pré-fabricados por ela restringe gradualmente a espontaneidade do movimento humano, que se torna um estranho a seu próprio corpo e desconhece o poder de comunicação de seu movimento. Por este motivo, Duncan sempre deu preferência a ensinar as crianças, que ainda não haveriam sido corrompidas por esta apatia, afirmava que "Por menor que seja, a criança entende e, a partir daí, até andando e nos movimentos que fizer, mostra uma força espiritual e uma graça que não existe em nenhum movimento nascido do corpo ou a partir do cérebro" (DUNCAN, 2012, p. 70).

A espontaneidade foi um marco até o fim da vida da precursora em estudo, tanto em seu comportamento quanto em seus movimentos. Isadora dizia que a dança um dia foi a mais nobre de todas as artes e deveria voltar a ser despida das artificialidades das quais foi imposta pela luta contra as forças motrizes naturais do homem, reencontrando-se com o movimento do universo, apenas quando o bailarino abraçasse esta expressão pura iria reencontrar seu verdadeiro objetivo e levar a dança à sua primazia, como coloca no trecho de seu texto "o dançarino do futuro" citado a seguir:

> O dançarino não irá pertencer a uma nação, mas a toda humanidade. Ela irá dançar não na forma de uma Ninfa, nem uma fada, mas na forma de uma mulher em sua expressão maior e mais pura. Ela irá realizar a missão do corpo da mulher e do sagrado de todas as suas partes. Ela irá dançar a mudança da vida e da natureza, mostrando como cada parte se transforma na outra. De todas as partes de seu corpo deve brilhar uma inteligência radiante, levando ao mundo a mensagem dos pensamentos e aspirações de milhares de mulheres. Ela deve dançar a liberdade da mulher... (DUNCAN apud COHEN, MATHESON, 1992, p.127)

Isadora desponta, assim, como um símbolo da busca pela dança que reflete a alma do dançarino, ensinando através do estímulo pela busca da expressão da individualidade de cada intérprete, no que ele tem de mais visceral e sincero, levanta-se então a questão sobre o que é contemporaneidade na dança. Mais do que um gênero nascido em determinado período e local, é uma forma de ver e pensar a dança, Isadora almeja o tipo de dançarino que viria no futuro, e nos deixa o questionamento: Mais de 90 anos depois de sua morte, chegamos a esta concepção do dançar? Estamos percorrendo o caminho para esta meta?

Mergulhando em mares modernos

O Projeto Dança Moderna da Universidade Federal do Pará procura investigar as técnicas desenvolvidas pelos grandes precursores da dança moderna americana. Em 2017 as pesquisas foram iniciadas pela obra de Isadora Duncan, os integrantes do projeto dança moderna eram formados por sete componentes á época, todos discentes da Universidade Federal do Pará, sendo três do curso de Licenciatura em Dança, dois do curso Técnico em Dança/ Intérprete Criador, uma do Curso Técnico em Dança/Dança Clássica, e um do curso de pós-graduação (PPGARTES), cada um carregando suas próprias vivências em dança, e com seus corpos impregnados de técnicas diferentes. Debruçaram-se sobre a busca do dançarino do futuro anunciado por

Duncan em encontros semanais com duração de 2h, que ocorriam todas as sextas-feiras, buscando compreender a dança de Isadora e encontrar os próprios caminhos de descoberta de movimento.

A primeira fase do módulo ocorreu nos meses março e abril, e correspondeu a um levantamento bibliográfico sobre a vida e obra de Isadora Duncan, buscando em sua biografia, assim como na análise de livros e artigos de sua vida e obra uma maior compreensão sobre suas motivações. O material a ser estudado era enviado pela coordenadora do projeto por um endereço eletrônico do provedor *g-mail*, ao qual todos os participantes possuíam acesso, com pelo menos uma semana de antecedência ao encontro para a leitura dos participantes, que no dia do estudo levavam seus fichamentos para a discussão em grupo. As compreensões e análises feitas foram acompanhadas por relatórios e apontamentos da pesquisadora, utilizados como referência para o objeto do estudo aqui realizado.

Durante o levantamento inicial os dançarinos descobriram em Isadora uma construção de movimento muito mais complexa do que imaginavam, rompendo com o imaginário de que seus movimentos eram totalmente improvisados e compreendendo o trabalho árduo por trás da leveza e espontaneidade de sua dança, assim como uma história de vida vanguardista que rompeu com padrões sociais, e estéticos, podemos analisar estes conceitos pela citação a seguir:

> Quando se pensa em algo natural em Isadora Duncan parece que se quer dizer algo improvisado ao sabor do momento, o que não é inteiramente correto. Em seus escritos encontram-se relatos de uma imensa disciplina na procura de gestos, movimentos, impulsos e ritmos. Por detrás da aparente improvisação ao sabor de momento foi construída, sistematicamente, uma técnica. Uma técnica extremamente particular, mas com fundamentos e princípios bem definidos (RIBEIRO, 2019, p.35)

O período de maio a julho foi dedicado à segunda fase do módulo, que consistiu em uma análise da estética de movimentos realizada através de aulas ministradas pela coordenadora do projeto, com a condução dos discentes

participantes por experimentações nos estudos de movimento de Duncan; o que se seguiu de análises e discussões em grupos de estudo ao final de cada encontro, fomentados pelas experimentações práticas aliadas às leituras anteriores.

Ao observar os relatórios da pesquisadora, encontramos no dia 17 de junho de 2017 que a princípio, pode-se perceber a dificuldade dos integrantes do projeto, em manter uma postura considerada natural, sem afetações de uma codificação extremada de movimentos com joelhos hiper estendidos, elevações máximas de membros inferiores ou hiperextensões de coluna, pois já estão com os corpos impregnados pelos mais diversos gêneros em dança, sendo necessária uma desconstrução inicial das tensões corporais já aprendidas por práticas passadas para encontrar o que seria sua expressão pura. Como podemos observar no trecho a seguir, que compartilha destas descobertas:

> Isadora Duncan criticava as técnicas que ela chamava de “externas” e criou, como contrário, uma disciplina de observação profunda do próprio corpo. Aliado a esta rotina de intenso contato com a natureza e seus movimentos. Até que se estabeleça, naturalmente, a relação entre os movimentos intrínsecos do corpo e os movimentos da natureza. (DUNCAN apud RIBEIRO. 2019, p.30)

No mês de agosto de 2017, sem nenhuma evasão dos participantes, o que se configurou até o final do projeto, o grupo foi dividido em duplas e um trio, em que os mesmos começaram a promover suas próprias induções de movimento e experimentá-las com o restante do grupo, que ao final comentava percepções sobre as propostas. Nos relatos do dia 26 de agosto de 2017 encontramos que estas experimentações compreendiam de forma geral em um momento inicial de relaxamento das tensões corporais, de modo a se desprender dos movimentos funcionais e técnicos diários e deixar o corpo e a mente abertos para as propostas por vir, e se seguiam de induções que perpassavam pela busca da harmonia com os elementos da natureza com a movimentação dos membros e tronco, estudos de movimento induzidos pelas

formas gregas, trabalhos de improvisação levados pela música de compositores clássicos como Johan Strauss, Scriabin e Chopin.

Quando a proposta de conduzir experimentações foi apresentada aos discentes, os mesmos mostraram-se inseguros em conduzir este estudo de movimentos, a própria fala de Isadora, entretanto, acalma estes anseios, quando mostra que o ensino de sua dança não é nada mais que a procura de si mesmo, como exposto no texto de Duncan, citada por Ribeiro (2019, p.88): “Não é a criança que devemos ensinar a dançar, mas sim a sua alma. Enquanto ela se desenvolve e amadurece, deve ser orientada a expressar a si mesma através de movimentos que sejam naturais a si.”

Durante o processo relataram que haviam conseguido relacionar muitas propostas com suas experiências contemporâneas em dança, alinhado com o que aponta Manfroi et al (2016, p. 160):

> A dança contemporânea é metafórica, isola os elementos do gesto e do corpo em unidades menores de percepção. Portanto, o dançarino torna-se um pesquisador do seu próprio corpo e do corpo alheio (SNIZEK, 2004). Logo, existe uma modificação no papel do dançarino, pois os coreógrafos tendem a solicitar que seus intérpretes participem dos processos de criação, que realizem atuações atléticas repletas de virtuosidade e nuances interpretativas, exercendo, então, um papel como cocriadores.

Este excerto corrobora profundamente com a concepção do dançar expressa por Duncan, que dizia que não queria imitadores de seus movimentos (apesar de ter tido muitas durante a sua vida), mas sim dançarinos que incorporassem sua proposta de forma individual, dando a sua interpretação às peças coreográficas.

A quarta fase do processo deu-se em setembro, com análise de três repertórios do legado de Duncan, *Ballspiel* (1903), *Rose petals* (1989), e *Revolutionary* (1923), que foram alvo de observação dos pesquisadores. Estes repertórios representam três momentos marcantes das obras coreográficas de

Isadora, o que foi impresso em cada movimento, pois desde o início a artista sempre dançou a sua vida.

Durante o processo tivemos como referência as performances das dançarinas da Cia da Isadora Duncan Dance Foundation, fundação americana formada pela terceira geração de dançarinas de Duncan, na pessoa de Lori Belilove, que foi treinada diretamente pela primeira e segunda geração, que estudou nas escolas de Isadora e Elizabeth Duncan, podemos entender um pouco mais desta linhagem a seguir:

> Após a morte de Duncan várias alunas continuaram seus estudos, principalmente com Irma e Elizabeth. E uma sequência de sucessoras das ideias de Duncan se seguiram após a sua morte, e percorreram todo o século XX e ainda hoje mantém os princípios de Isadora. (RIBEIRO, 2019, p.31)

A fundação perpetua e detém os direitos sobre as obras de Isadora, assim, seguimos o processo assistindo e analisando as peças coreográficas e posteriormente experimentando trechos das mesmas com intenção de estudo.

Ao final de cada análise de repertório discutíamos sobre as impressões que tivemos com os estudos de movimento e dividíamos o que tínhamos pesquisado sobre a intencionalidade de Isadora para compô-los, buscados nos relatos de Belilove. Registra-se no dia 23/09/17 análises apontando que *Ballspiel* aparece como um momento mais idílico, significando Jogo de Bola em alemão, mostra a pureza e a diversão próprias da infância; *Rose Petals* já se apresenta como um amadurecimento para o amor romântico, tendo em vista que a precursora levava uma vida livre e recheada de vários encontros amorosos na época de sua composição; Já *Revolutionary* mostra as marcas de uma mulher versada no sofrimento e na dor, expressando o anseio de alimentar o mundo com sua arte.

Observamos no dia 23 de setembro de 2017 compreensões de que, ainda corroborando com o pensamento contemporâneo em dança, a vida e a verdade desta mulher sempre foram o alimento para a sua arte, e, como não

poderia ser diferente, cada movimento era nascido de seus impulsos internos. Podemos observar a perpetuação deste conceito ao assistirmos intérpretes diferentes realizarem a performance das obras mencionadas, apesar da estrutura permanecer a mesma, os movimentos se modificam pelo trabalho de cada artista que a *performa*, deixando a individualidade aflorar acima de movimentos pré-estabelecidos ou formas pré-moldadas.

No dia 09 de setembro de 2017 encontramos registros de relatos de participantes discorrendo que ao observar as performances dos repertórios e as demonstrações da coordenadora do projeto acreditaram, *a priori,* tratar-se de movimentações extremamente simples e de fácil execução, entretanto ao tentar realizar as propostas sentiam-se desajeitados e descoordenados. Acostumados que estavam a manter seus corpos em posturas rígidas e executar cada movimento com controle programado de cada fibra muscular, a espontaneidade causava estranhamento.

Final de setembro e no mês de outubro entramos então na fase de elaboração, a partir do que foi estudado neste ano que durou o módulo de Isadora Duncan, da concepção do resultado artístico “Danças por Isadora”. Em razão da pesquisa extensa e quantidade de assuntos a serem trabalhados, o grupo passou a se encontrar duas vezes por semana, às terças e às sextas-feiras, ambos encontros com duas horas de duração, sempre reunindo-se em grupos de estudo ao final de cada sexta-feira para avaliar o processo e as descobertas feitas, culminando em diálogos geradores dos conceitos e ideias aqui apresentados, com o objetivo de fomentar a pesquisa sobre os precursores da *modern* d*ance* através da dançarina considerada mãe deste gênero, além de reunir referências bibliográficas sobre o tema, compreender a intencionalidade do movimento moderno e produzir material teórico sobre ele.

No dia 17 de novembro de 2017, no Teatro Universitário Cláudio Barradas, com sessão única as 20:00h, atendendo um público formado pelos diferentes cursos da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, o espetáculo teve sua estreia. Após a sessão foi feita uma comunicação dos intérpretes ao público presente, de modo a compartilhar o processo vivido, na qual foram construídas as conclusões apontadas a seguir.

Deixando a Cena

Ao final da apresentação de “Danças por Isadora” os intérpretes/pesquisadores relataram ao público todo o processo que passaram para chegar aquele resultado final, afirmando que o estudo desta precursora fortaleceu suas concepções artísticas pessoais, os imbuindo de motivação para continuar a pesquisa em dança moderna, que era um gênero estranho à maioria deles ao iniciarem a caminhada, alguns confessaram que até a consideravam ultrapassada e ineficaz para o ensino contemporâneo da dança. Entretanto, iniciar por Isadora mostrou que este é um gênero pulsante que ainda dialoga com os anseios do intérprete, compreensões registradas no relatório da pesquisadora ao dia 17 de novembro de 2017. Observamos pelos relatos uma abertura de caminhos para a pesquisa de movimento e a revelação da identidade do artista, corroborando com escritas de Ana Maria de São José sobre dança Contemporânea:

> O corpo na dança do agora aponta uma nova compreensão da corporalidade, onde o pensamento se faz corpo e o corpo que dança se faz pensamento, tornando-se um amplo território de pesquisas para múltiplas experimentações, explorações e descobertas. Aqui, o corpo é compreendido como sujeito e objeto da própria dança, revelando corpos que transformam o real e transgridem o cotidiano, corpos criativos, fragmentados, com múltiplos discursos e estéticas, híbridos, desterritorializados e nômade. (SÃO JOSÈ, 2011, p. 8)

Após um período de estudos e vivências intensas, mergulhados na história e no legado de Isadora Duncan, observamos que apesar de ela ser um marco para o início do movimento moderno na dança, tem o pensamento e a concepção de movimento extremamente contemporâneos, na busca de uma escola de dança da vida.

Compreendemos que a busca incessante dessa precursora foi no sentido de encontrar o que acreditava ser o verdadeiro propósito da dança, ser um reflexo da vida, de modo a possibilitar a descoberta da expressão individual

do artista na busca de um movimento natural, que está além da classificação em um gênero específico de dança, mas faz parte do sentimento universal da arte.

Desta feita, compreendemos que a dança moderna de Isadora Duncan consegue passear livremente pela cena contemporânea da dança, pois apesar do movimento moderno ser historicamente compreendido em um período cristalizado no início do século XX, o pensamento em dança construído aí rompeu barreiras e se fluidificou até os dias atuais, por estar intimamente relacionado com a visão de mundo do intérprete, dialogando com as relações do eu com a percepção de mundo.

Consideramos verdadeira a hipótese de que a dança de Isadora ainda é pertinente aos objetivos dos intérpretes e coreógrafos na contemporaneidade, nos aproximando dos impulsos que movem os dançarinos na atualidade por trazer à tona em forma de movimento a individualidade, sem colocar o corpo em moldes pré-fabricados ou tentar adequá-los a uma técnica codificada ao extremo de se tornar restritiva, desprezando figurinos elaborados e transformando qualquer espaço em uma cena, dançando em jardins, salões, teatros ou salas de jantar, sem distinção. Por fim, acreditamos que a pesquisa se mostra relevante para fomentar o interesse e a compreensão de bailarinos, professores e discentes em dança neste gênero.

Referências

AMOROSO, Daniela. Etnocenologia: conceitos e métodos a partir de um estudo sobre o samba de roda do Recôncavo baiano. **Pensar a Prática**, Goiânia: UFG, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.

BELILOVE, Lori. **Isadora Duncan Dance Foundation**, 2020. Página Inicial. Disponível em: https://isadoraduncan.org/. Último acesso em: 20 de agosto de 2020.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo, Martins Fontes, 2001. 2ª Edição.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança – Evolução Cultural**. Rio de Janeiro:

Sprint, 1999.

COHEN, Selma Jeanne; MATHESON, Katy. **Dance as a Theater art: Source readings in dance history from 1581 to the present.** Princeton Book Company, 1992.

DUNCAN, Isadora. **Fragmentos Autobiográficos**; Tradução de Lya Luft. Porto Alegre: L&PM, 1996.

DUNCAN, Isadora. **Minha Vida.** Rio de Janeiro: José Olympio. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GITELMAN, Claudia. Dança Moderna Americana: Um esboço. **Pro Posições**. Campinhas: Unicamp, Vol. 09, Nº 02. 1998.

GRAHAM, Martha. **Memórias de sangue**; tradução Cláudia Martinelli Gama. SP: Siciliano, 1993.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

MANFROI, Miraíra Noal; MARINHO, Alcyane; ROSA, Marcelo Victor da; SIQUEIRA, Fanny Cacilie Gauna de. Conceito-ação da dança contemporânea. **Pensar a Prática**. Goiânia: UFG, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.

MENDES, Ana Flávia. **Dança Imanente: Uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo Avesso.** São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora.**Pesquisa em Dança – Método Graham.** Ricardo Figueiredo Pinto, Belém: GTR Gráfica e Editora, 2004.

MUNEVAR, Lucía del Pilar Lancheros. *Dança Moderna e Feminismos.* Dissertação de mestrado, Performance artística/dança, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2013.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. A Corporeidade e a Técnica de Dança Moderna de Lester Horton. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, Septiembre de 2012. http://www.efdeportes.com/

RIBEIRO, Almir. **Depois de Isadora Duncan Nunca houve tanto mar.** São Paulo. Giostri, 2019.

SÃO JOSÉ, Ana Maria de. **Dança Contemporânea: Um conceito possível?** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, V, 2001, São Cristóvão. **Anais.** São Cristóvão: UFS, 2011.

STRAZZCAPA, Márcia**.** A educação e a fábrica de corpos: Dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, no 53, abril/2001.

PAS DE DEUX DE LABAN COM O BALÉ

Neila Cristina Baldi (UFSM)

O ensino do balé clássico tem se baseado, ao longo dos séculos, pela chamada Pedagogia Tradicional – na qual o(a) professor(a) é o centro, demonstrando o movimento e ao(à) estudante cabe 'absorver', copiando-o, em um modelo no qual o docente é "[...] a autoridade e única fonte de conhecimento reconhecida. [...] Espera-se que a voz do professor seja a única voz ouvida [...]." (STINSON, 1995, p. 78-79). Infelizmente, de acordo com Olarte (2007), não é apenas no balé clássico: a cada dez aulas de dança, de diferentes técnicas, em nove o(a) professor(a) fala enquanto executa o movimento ou o explica verbalmente, dando ênfase em demonstrar o produto e não ao processo – no qual o(a) aluno(a) possa compreender o como.

Apesar desta predominância da Pedagogia Tradicional nas aulas de balé clássico e nas aulas de dança, de modo geral, a partir do século passado muitos(as) têm se debruçado em buscar novas formas de aprenderensinar – compreendendo que o aprender precede ao ensinar e que as duas ações são indissociáveis. No Brasil, quando falamos de formas outras, os primeiros nomes que vêm à lembrança são os de Klauss Vianna[58] e de Flávio Sampaio[59], ainda no século passado.

O *boom* da abertura de cursos de graduação em Dança, a partir dos anos 2000, no entanto, estimulou mais pesquisas na área tanto para compreender o balé clássico na criação em dança quanto para propor alternativas outras que não a partir da Pedagogia Tradicional. Silva (2010), por exemplo, propõe um ensino cidadão a partir de Paulo Freire. Há quem busque proposições que permitam ao(à) estudante maior consciência corporal e a prevenção de lesões. Nesta linha, diversas são as propostas que se utilizam de

[58] Klauss Vianna (1928-1992) Bailarino e coreógrafo, desenvolveu um método próprio para a expressão corporal na dança e no teatro, que seu filho Rainer posteriormente viria a sistematizar (a chamada Técnica Klauss Vianna).

[59] Bailarino, diretor da Paracuru Escola de Dança, no interior do Ceará, voltada para a dança clássica, que atende crianças e jovens da cidade, grande parte de origem humilde. Foi bailarino e maitre de ballet no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde se aposentou em 1999.

abordagem somáticas, como o uso da *Gyrokinesis* (ROSÁRIO, 2013), o trabalho de Zélia Monteiro, a partir de Klauss Vianna e da Coordenação Motora[60] (MONTEIRO, 2015) ou da compreensão anatômica (RESENDE, 2010).

Tenho me dedicado a repensar o ensino do balé clássico desde os anos 1990, quando tive contato com o Construtivismo Pós-Piagetiano. A partir dos anos 2000, me aproximei das abordagens somáticas, que vieram a compor minhas pesquisas empíricas sobre formas outras de aprender e ensinar esta dança, culminando com o Doutorado em Artes Cênicas, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual proponho a metodologia Espiral do/no movimento/conhecimento, cujos aportes teóricos são o Sistema Laban/Bartenieff, a Coordenação Motora e o Construtivismo Pós-Piagetiano, e compreendo, então, que estou propondo uma forma outra de aprenderensinar (BALDI, 2017). Sigo minhas pesquisas sobre pedagogias e metodologias de dança, que me levam a entender que são formas outras[61], numa perspectiva decolonial de viver.

O propósito deste texto é discutir os resultados da pesquisa "*Pas de* Laban: um *pas de deux* do Sistema Laban/Bartenieff com o balé clássico", que estuda aportes do Sistema Laban/Bartenieff no aprenderensinar balé clássico. Os estudos labanianos têm adentrado proposições com o balé clássico. Nos Estados Unidos, Paula Salosaari (2001) desenvolveu sua tese de doutorado sobre o Sistema Laban nas aulas de balé e, por sua vez, Cadence Whittier (2016), no mesmo país, ensina balé clássico a partir dos princípios de Laban e Bartenieff, assim como Rosemary Brandt (2016). No Brasil, temos poucas publicações sobre o tema (MALANGA; BOTELHO, 2013; JAIME, 2015; SILVA, 2016).

[60] Desenvolvida pela fisioterapeuta Marie-Madeleine Béziers junto com suas parceiras Suzanne Piret e Yva Hunsinger considerada por algumas pessoas, no Brasil, que se utilizam de sua teoria, como uma abordagem somática.

[61] A partir do conceito de Pensamento-outro, de Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização.

A pesquisa aqui descrita foi desenvolvida no ano de 2019, com estudantes do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em uma disciplina optativa denominada Balé Somático. O componente curricular aborda em sua ementa a expressividade – Categoria Esforço do Sistema Laban/Bartenieff – e o alinhamento musculoesquelético a partir da Coordenação Motora. Para pesquisa foi acrescentada a Categoria Corpo – a partir dos *Bartenieff Fundamentals*®. Portanto, apresento aqui proposições para aulas de balé clássico a partir do Sistema Laban/Bartenieff, focada nas categorias Corpo e Esforço.

Mas por que trazer o Sistema para as aulas de balé? Minha investigação, ao longo da vida, tem sido em busca de uma metodologia não tradicional, que desenvolvesse a expressividade – por isso anteriormente me foquei na Categoria Esforço do Sistema Laban/Bartenieff. Agora, busquei outro enfoque, trazendo, assim, a Categoria Corpo. Deste modo, as questões relativas a esta categoria eram trabalhadas tanto com Bartenieff quanto com a Coordenação Motora – já prevista na ementa. Minha investigação versava em compreender como os BFs poderiam auxiliar no alinhamento para o balé clássico, bem como no centramento, sem desconsiderar as contribuições da Categoria Esforço ao aprenderensinar balé clássico.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada foi a narrativa autobiográfica – pertencente ao campo da Autobiografia, constituído na metade do século XX, cujas pesquisas analisam como “[...] os indivíduos vivem e representam a sua existência [...]” (FORTUNA, 2012, p. 167). Desta forma, o principal instrumento de coleta de dados foi o diário de bordo dos(as) estudantes – uma espécie de bloco de anotações ou caderno sobre as aulas, em que relatam percepções, dúvidas, sensações, sobre o processo. Outro instrumento foi, ao final do processo, um texto dissertativo sobre o mesmo, com algumas questões-chave para ajudarem na reflexão. Este tipo de metodologia permite um duplo narrar-se: as narrativas dos(as) estudantes e da pesquisadora. Como aporte teórico para a pesquisa, os(as) principais autores(as) utilizados(as) foram Bartenieff (2002), Fernandes (2006), Laban (1978) e Miranda (2008).

Os *Bartenieff Fundamentals®*

De acordo com Fernandes (2006), o que hoje chamamos de Sistema Laban/Bartenieff é uma série de desenvolvimentos posteriores a Laban. Seus estudos iniciais já indicavam ramificações categóricas (SCIALOM, 2017): a Coreologia – estudo do movimento expressivo humano, que englobava aquilo que mais tarde foi chamado de Corêutica ou Harmonia Espacial, a Eucinética – análise dos aspectos qualitativos do movimento, o que viria a ser denominado *Effort* – e a Kinetografia. Com o avançar das pesquisas, Laban desenvolveu a dança coral, sistematizou o papel da dança na educação, desenvolveu estudos sobre o movimento dos operários e a relação entre o movimento e a psicologia.

Posteriormente ao desenvolvimento das suas pesquisas, veio a Análise Laban de Movimento (LMA, na sigla em inglês). Assim, dos estudos iniciais de Laban foram acrescidos outros que constituem hoje as quatro categorias do Sistema Laban/Bartenieff: *Body-Effort-Shape-Space* (Corpo-Esforço-Forma-Espaço), conforme o *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies* (LIMS), de Nova York, uma vez que no *Trinity Laban*, em Londres, a divisão é Corpo, Espaço, Forma, Dinâmica e Relacionamento.

A partir dos estudos estadunidenses, pode-se compreender que a Categoria Corpo (o que se move) refere-se aos princípios e práticas corporais desenvolvidos por Bartenieff e Bonnie Cohen, a Categoria Esforço (como nos movemos) diz respeito às qualidades dinâmicas do movimento, enquanto a Categoria Forma (com quem nos movemos) compreende as mudanças no volume do corpo em movimento, em relação a si ou a outros corpos e a Categoria Espaço (onde nos movemos) refere-se à arquitetura do espaço do movimento.

Irmgard Bartenieff criou os BFs entre 1950/60, depois de uma epidemia de poliomielite nos Estados Unidos, unindo seu conhecimento em Fisioterapia

com Esforço e Espaço. Sua abordagem corporal é baseada na complexidade do desenvolvimento humano e nos princípios de funcionamento do movimento. Segundo Miranda (2008), inicialmente os *Bartenieff Fundamentals®* foram denominados como 'corretivos' e eram apresentados como um conjunto de exercícios "[...] baseados nos conceitos de equilíbrio mecânico e nas funções musculares individuais, com o objetivo de corrigir a postura, melhorar o alinhamento da coluna e o equilíbrio do corpo." (MIRANDA, 2008, p. 29) Depois, foram incorporados "[...] métodos de concentração e consciência corporal e uma atenção para os fraseados de cada indivíduo, no sentido de provocar maior mobilidade e ampliar a disposição para mudanças entre os níveis espaciais [...]." (MIRANDA, 2008, p.29)

Apesar de serem conhecidos pelos seis exercícios básicos[62], os BFs se constituem por princípios, muito mais que ações a serem desenvolvidas. São eles:

- Suporte da respiração – Todos os exercícios dos *Bartenieff Fundamentals®* baseiam-se na respiração abdominal, pois "o processo respiratório estimula os músculos profundos do abdômen e pélvis, facilitando toda movimentação" (FERNANDES, 2006, p. 53).
- Suporte Muscular Interno – "O uso dos músculos internos para estabilização e suporte permite o destensionamento da musculatura superficial e facilita o movimento e a expressão corporal" (FERNANDES, 2006, p. 54). Bartenieff (2002) explica que as conexões musculares diagonais no movimento do tronco/membro e os padrões espaciais que produzem são importantes para o entendimento do equilíbrio na posição vertical e na locomoção, sendo o assoalho pélvico o suporte mais eficiente, que facilita toda transferência de peso corporal.
- Alinhamento dinâmico do corpo – É um alinhamento em constante modificação, a partir de linhas imaginárias que projetam o corpo, vindas de pontos ósseos em direção ao espaço.
- Organizações corporais e padrões neurológicos básicos – O desenvolvimento do movimento no ser humano fica complexo gradativamente,

[62] Os mesmos podem ser acessados em Bartenieff (2002) ou Fernandes (2006).

como na evolução das espécies (desenvolvimento filogenético). São seis os padrões: Respiração Celular (expansão e contração), Irradiação Central (na inspiração a respiração irradia para as extremidades e na expiração, volta ao centro), Espinhal ou Cabeça-Cauda, Homólogo (movimentação que separa as unidades superior e inferior), Homolateral (diferenciação do lado direito e esquerdo) e Contralateral. De acordo com Hackney (1986), somos fisiologicamente preparados para executar certos movimentos e quando estes esquemas estão inacabados, desenvolvemos compensações.

- Conexões ósseas – São linhas imaginárias entre os diferentes marcos ósseos que possibilitam suporte (estabilidade) e facilitam o movimento (mobilidade). São elas: cabeça-cauda, ísquios-calcanhares, cabeça-escápula, cauda-calcanhares, ritmo pélvico-femoral e ritmo escapulo-umeral.
- Rotação gradual ou Fator Rotatório – Consiste em uma corrente neuromuscular de movimento que permite ao corpo traçar caminhos arredondados, criando contra-tensões e diagonais no corpo.
- Transferência de peso – Consiste na utilização do suporte muscular interno, a partir da pélvis, para transferir o peso do corpo.
- Iniciação e sequenciamento – Uma mesma ação pode ser realizada de maneiras distintas a depender da parte que a inicia e quais dão continuidade. A iniciação pode ser central (Centro do corpo), Proximal (articulações coxofemoral e escapulo-umeral), Medial (cotovelos e joelhos) ou Distal (cabeça, pés ou mãos). Já o sequenciamento pode ser Simultâneo (duas ou mais partes ao mesmo tempo), Sucessivo (partes adjacentes movem-se uma após a outra) ou Sequencial (partes não adjacentes movem-se uma após a outra). Este princípio permite compreender a ideia de fraseado – de que o movimento ocorre em frases, com preparação, iniciação, ação e recuperação - o que ajuda no desenrolar da ação, clareando e repadronizando o percurso neurológico e cinestésico.
- Intenção espacial: O movimento é realizado com uma intenção espacial específica, a partir de um ponto ósseo e das conexões estabelecidas, ou seja, a intenção prepara o desenrolar da frase.

Assim, podemos dizer que os BFs são constituídos pelos princípios, pelos exercícios preparatórios e pelos exercícios básicos. E, nestes, os

princípios estão presentes. Por isso, não vejo necessidade, neste texto, de listar ou descrever os exercícios.

Os princípios apontam para dois temas importantes nos estudos de Bartenieff: Mobilidade-Estabilidade e Função-Expressão (FERNANDES, 2010). Ou seja, a estabilidade não vem de rigidez e controle, mas da mobilidade, trata-se de um alinhamento dinâmico. Por outro lado, é a ênfase na expressividade ou no Esforço que se atinge uma integração funcional de movimento. Ou seja, quando se enfoca na função em um movimento, a conexão facilita e estimula a expressividade do corpo.

Categoria Esforço

Laban (1978) chama de Esforço o impulso interno que origina o movimento, constituído de quatro fatores que identificam as qualidades expressivas do movimento: fluxo, espaço, peso e tempo (dispostos na ordem em que se desenvolvem durante a infância). Os estudos desta Categoria foram desenvolvidos durante a Segunda Guerra Mundial, quando Laban e Lawrence foram convidados a investigar o desempenho de trabalhadores industriais. Segundo ele:

> Todos os movimentos humanos estão indissoluvelmente ligados a um esforço o qual, na realidade, é o seu ponto de origem e aspecto interior. O esforço e a ação dele resultante podem ambos ser inconscientes e involuntários, mas estão sempre presentes em qualquer movimento corporal [...] (LABAN, 1978, p. 51-52).

Ou seja, ele observou que “o dançarino se move, não apenas de um lugar para outro, mas também de humor em humor[63]” (MOORE, 2009, p. 110).

[63] Laban observed that “the dancer moves, not only from place to place, but also from mood to mood.” (MOORE, 2009, p. 110)

O que significa que "a intenção interna modifica a qualidade de uma ação, assim como um advérbio modifica um verbo[64]" (MOORE, 2009, p. 147).

Laban (1978) isolou quatro fatores que identificam as qualidades expressivas do movimento: fluxo, espaço, peso e tempo e, para cada fator de movimento há pelo menos duas gradações, que são complementares. Segundo Bartenieff (2002, p. 51), "a qualidade das atitudes é identificada como elementos do Esforço dentro dos limites de dois extremos: espalhando-se, expandindo-se, cedendo, acompanhando ou condensando, lutando, resistindo, lutando contra[65]". Os fatores podem ser assim definidos:

> Fluxo é o esforço exercido para controlar movimento; peso é o esforço exercido para aplicar a quantidade certa de força; tempo é o esforço exercido para acelerar o movimento com habilidade; e espaço, quando usado como termo de esforço, é o esforço exercido para direcionar o movimento com precisão[66]. (MOORE, 2009, p. 147)

O fluxo é o primeiro fator a se desenvolver, quando a criança ainda é bebê, e indica o grau de controle da energia, podendo ser Livre – ação difícil de ser interrompida – ou Contido – restrito, seguro, ação que pode ser interrompida sem dificuldade. Para Laban (1978), a fluência do movimento é influenciada pela ordem em que as partes do corpo são acionadas. Assim, movimentos que se originam do tronco (centro) fluem gradualmente em direção às extremidades, são mais livres do que aqueles que o tronco permanece imóvel. Do mesmo modo que é mais fácil observar um movimento fluindo livremente numa direção exterior, enquanto a fluência é controlada quando o sentido é para 'dentro' do corpo.

---

[64] In his view, voluntary human movement springs from an inner intent that results in an observable action. The inner intent modifies the quality of an action, just as an adverb modifies a verb. (MOORE, 2009, p. 147)

[65] The quality of the attitudes is identified as Effort elements within the ranges of two extremes: spreading out, expanding, indulging, going with, or condensing, fighting, resisting, struggling against.(BARTENIEFF, 2002, p. 51)

[66] […] low is the effort exerted to control movement; weight is the effort exerted to apply the right amount of force; time is the effort exerted to pace movement adroitly; and space, when used as an effort term, is the effort exerted to aim movement accurately. (MOORE, 2009, p. 147)

Já a atitude em relação ao espaço pode ser Indireta (flexível) e Direta (focada). Para Fernandes (2006), o espaço diz respeito à atenção, que pode estar concentrada, canalizada em um foco (espaço Direto) ou expandida (espaço Indireto), com a atenção aberta a tudo. Do ponto de vista de afinidade espacial, o fator está relacionado à Dimensão Horizontal.

No peso, temos uma atitude Leve e uma Forte. Moore (2009) explica que o elemento de Esforço do peso varia entre aumento e diminuição da pressão. Desta forma, movimentos Fortes requerem a participação ativa do centro de gravidade, enquanto os leves, o centro de levitação. Fernandes (2006) lembra que o importante, no fator peso, é como a força é usada e não a quantidade de massa muscular. Em termos de afinidade espacial, a tendência é de o peso Leve ser para o Alto e o Forte, para Baixo.

Quanto ao tempo, as atitudes se dividem em Rápidas ou Lentas, sendo que a primeira diz respeito à urgência e a segunda é sentida como uma mudança gradual, prolongada, descansada. Para Laban (1978) são sensações, respectivamente, de instantaneidade e longa duração, sem fim. Quanto à afinidade espacial, diz respeito à Dimensão Sagital: Frente é Lento e Trás é Rápido.

Geralmente, os quatro fatores aparecem em combinações de dois ou três - em situações extremas pode ocorrer o *Full Effort*, em que se têm os quatro fatores atuando juntos. Moore (2009, p. 158) explica que, assim como combinamos as cores, os elementos de Esforço também podem ser combinados "[...] em pares, trios ou quartetos, colorindo vividamente as ações corporais[67]."

Laban (1978) denominou como Estados Expressivos a combinação de dois fatores, enquanto os Impulsos Expressivos são a combinação de três fatores. Quando esta combinação se dá sem a inclusão do fluxo, temos as Ações Básicas de Esforço[68]. Os Estados Expressivos são assim denominados:

[67] [...] in pairs, trios, and even quartets, vividly coloring bodily actions. (MOORE, 2009, p.158)

[68] Para maior detalhamento dos Estados, Impulsos e Ações Básicas de Esforços, ver Fernandes (2006).

Rítmico (peso e tempo), Onírico (peso e fluxo), Estável (peso e espaço), Remoto (fluxo e espaço), Móvel (fluxo e tempo) e Alerta (tempo e espaço). Por sua vez, os Impulsos Expressivos decorrem da combinação de três fatores e, quando esta inclui o fluxo, têm-se os Impulsos de Transformação, assim divididos:

- Apaixonado: Peso, tempo e fluxo – Ou seja, ao mover-se, o corpo não está atento ao espaço

- Mágico: Peso, fluxo e espaço – Ou seja, ao mover-se, o corpo mantém seu tempo constante.

- Visual: Tempo, fluxo e espaço – Ou seja, ao mover-se, o corpo não engaja seu peso.

Já a combinação de três fatores, excluindo-se o fluxo, provoca os Impulsos de Ação ou Ações Básicas de Esforço, que são oito: Flutuar (Indireto, Leve, Lento), Socar (Direto, Forte e Rápido), Deslizar (Direto, Leve e Lento), Açoitar (Indireto, Forte e Rápido), Pontuar (Direto, Leve e Rápido), Torcer (Indireto, Forte e Lento), Espanar (Indireto, Leve e Rápido) e Pressionar (Direto, Forte e Lento).

O Sistema Laban/Bartenieff nas aulas de balé clássico

A partir destes aportes teóricos, bem como da conexão entre eles, as aulas foram desenvolvidas duas vezes por semana, com uma hora e quarenta cada. O trabalho com os BFs se dava no início de cada aula, como aquecimento. Aliado a isso, havia o trabalho com a Categoria Esforço, que era introduzido ao longo da aula. Uma problemática enfrentada, durante a pesquisa, foi a evasão, por se tratar de uma disciplina optativa e não obrigatória do curso. Outra questão que se fez importante foi o tempo de desenvolvimento da pesquisa - um semestre – e a duração das aulas, uma vez

que havia dois aportes teóricos[69] a serem desenvolvidos, além dos conteúdos específicos do balé clássico. Também relativo ao tempo foi o fato de, no primeiro semestre de 2019, haver muitas paralisações estudantis ou de professores(as) em defesa da educação pública, o que provocou o cancelamento de algumas aulas. Ao todo, tivemos 21 encontros para o desenvolvimento da pesquisa.

Em meu doutorado (BALDI, 2017) propus a abordagem metodológica Espiral do/no movimento/conhecimento, também utilizada nesta pesquisa, e que se estrutura do ponto de vista de conteúdos na tríade: dança[70]-expressividade-estrutura corporal, e do ponto de vista metodológico, nos eixos: (re)conhecer, (re)significar, conceituar e explorar. A partir do pensamento somático, tudo está integrado, conteúdos e eixos metodológicos. Os eixos metodológicos têm os seguintes procedimentos:

- Fechar os olhos durante a movimentação;
- Iniciar o movimento a partir de um direcionamento ósseo;
- Observar o(a) outro;
- Escrever diário, inventário e carta (escrita reflexive);
- Começar a sequência de movimento pelo lado esquerdo;
- Explorar verbos;
- Realizar torções;
- Variar a dinâmica.

A dinâmica das aulas se dava, geralmente, pelo eixo (re)conhecer, a partir de estudos somáticos sobre o corpo – na pesquisa aqui descrita, o uso dos BFs. Os eixos explorar e conceituar ocorriam, na maior parte das vezes, na construção dos movimentos do balé clássico, enquanto o (re)significar podia

[69] Como dito anteriormente, a ementa previa a Coordenação Motora, além do Sistema Laban/Bartenieff – Categoria Corpo e Esforço. No entanto, a proposta deste texto é discutir especificamente o sistema e, com mais ênfase, os BFs.

[70] Aqui me refiro aos conteúdos do código da dança, que no caso do balé são os seus movimentos codificados, como *plié, tendu* etc.

ser a partir de momentos de improvisação, criação e remontagem de células coreográficas. Partindo-se de uma estrutura de uma aula de balé clássico[71], no momento destinado ao aquecimento realizávamos pesquisas dos BFs. Posteriormente, fazíamos os exercícios da barra[72] e do centro – construídos ao longo do mês[73], ou seja, não tínhamos desde a primeira aula todos os exercícios básicos que uma barra deve conter. Era no centro também que realizávamos os momentos que chamo de laboratórios de criação – voltados para o improviso, criação ou recriação de sequências coreográficas.

Começamos os estudos com os BFs a partir dos chamados exercícios preparatórios, dando ênfase em perceber quais conexões ósseas eram acionadas enquanto estávamos em movimento. Aos poucos, íamos fazendo estes exercícios a partir de outros princípios, como o suporte da respiração e o da musculatura interna. A cada aula, a atenção era direcionada para alguns dos princípios, enquanto executávamos os exercícios preparatórios. Estes princípios deveriam ser identificados, reconhecidos ou explorados na barra, nos exercícios de balé clássico. Ou seja, os(as) estudantes podiam, depois de realizar os preparatórios, ir para a barra e identificar no *plié* qual conexão óssea estava acionada. Ou fazer este mesmo *plié* com outra iniciação-sequenciamento que o não usual e reconhecer o que isso mudava em seu movimento. Havia dias, por exemplo, que o princípio da barra era o suporte da respiração – e como não estamos acostumados(as) a prestar a atenção no nosso movimento respiratório, isso é bastante cansativo, o que fazia com que eu propusesse que um exercício da barra fosse realizado, de um lado, prestando atenção a isso, acionando o suporte, e do outro, não.

---

[71] Uma aula de balé clássico é estruturada, de acordo com Vaganova (1991), em exercícios na barra, no centro, o *adágio* e o *allegro*. Segundo ela, os exercícios na barra e no centro, antes *do adágio* e do *allegro,* servem para preparar a musculatura e a elasticidade dos ligamentos. Alguns professores e professoras fazem, no entanto, antes da barra, exercícios de aquecimento, no chão.

[72] Uma barra considerada de nível básico contém exercícios de *plié, tendu, jeté, frappé, rond de jambé, fondu, grand battement e developpé* (CAMINADA; ARAGÃO, 2006). Os movimentos são realizados do lado direito e esquerdo. No centro, *plié* e *tendu* são repetidos antes dos movimentos de *adágio* – uma série de movimentos lentos- e *allegro* – que inclui os saltos e giros.

[73] Esta construção se dá a partir da exploração dos verbos fundamentais: dobrar, estender, girar, lançar, elevar, saltar e deslizar; e a respectiva conceituação em movimentos codificados. Por exemplo: o dobrar origina o *plié*, conforme metodologia desenvolvida em Baldi (2017).

Aos poucos, começávamos a realizar os chamados Seis Básicos, dos BFs – dando ênfase aos princípios acionados em cada um deles. Ao mesmo tempo, íamos acrescentando outros exercícios na barra e/ou no centro e começávamos a experimentar momentos de criação – a partir dos verbos fundamentais, dos princípios dos BFs, dos movimentos codificados trabalhados, da pesquisa de repertórios dançados, dos exercícios de BFs etc.

Os exercícios preparatórios e os básicos dos BFs são descritos no chão, mas são desenvolvidos para nos levar ao movimento, o que significa que podem ser realizados em pé – pois seus princípios estão presentes no nosso deslocamento, como a marcha. Assim, em algumas aulas fazíamos este movimento: de realizar os exercícios dos BFs em pé. Houve aulas, inclusive, que fizemos apenas os BFs – no chão e em pé – para posteriormente realizarmos os movimentos de centro – sem a passagem pela barra. A ideia era compreender o quanto os BFs nos deixavam em prontidão para o movimento.

Se no início do semestre o momento destinado à pesquisa dos BFs era maior, à medida que compreendíamos seus princípios, diminuíamos o tempo nos BFs e aumentávamos o tempo na barra e no centro. Com isso, era possível também começar a investigar a Categoria Esforço – cuja pesquisa se deu na ordem em que os fatores se desenvolvem. Quando introduzimos os Esforços, estes eram nossos temas de criação – sem necessariamente passarmos por movimentos de balé clássico. Aos poucos, estes também foram incorporados à barra: por exemplo, realizar o plié de um lado com ênfase no peso Forte; fazer o *rond de jambe* acelerando. O mesmo ocorria no centro: um mesmo exercício podia ser feito com ênfases diferentes – o primeiro fraseado mais Lento, o segundo com peso mais Forte etc.

Conclusões

O relato dos(as) estudantes e minhas observações apontam como conclusões que o trabalho possibilitou maior consciência corporal e do movimento dançado, assim como a identificação de tendências de movimento – tanto do ponto de vista de qualidades mais afins, como também de uso de esforços inadequados ou acionamentos musculares indevidos - com possibilidade de revê-las. Do mesmo modo, houve quem obtivesse melhora no seu alinhamento corporal. Os(As) estudantes também fizeram conexões entre o que estavam vivenciando na disciplina de Balé Somático com outras práticas de dança – muitos dos chamados exercícios básicos dos BFs são usados em sequências de aulas de dança contemporânea. Disseram, ainda, que é possível fazer relações entre os movimentos codificados e a maneira – em termos de qualidade – como são executados, e que esta variação interfere na execução (função) ou na expressividade. Ou seja, um mesmo movimento pode ser realizado de mais de uma maneira e isso influencia na expressividade, bem como no acionamento musculoesquelético específico.

No entanto, os(as) estudantes, assim como eu, enxergaram a necessidade de mais tempo de pesquisa e que a mesma pudesse ser desenvolvida em mais de uma turma, para comparação e melhor aferição dos resultados.

Referências

BALDI, Neila Cristina. *Por um balé somático: Cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff e do Construtivismo Pós-Piagetiano.* Tese de Doutorado, Artes Cênicas, Escolas de Teatro e Dança, Universidade Federal da Bahia, 2017.

BARTENIEFF, Irmgard. **Body movement**: coping with environment. New York: Routledge, 2002.

BRANDT, Rosemary. Intro to the Rosemary Brandt Practice. In: ROUSEMARY BRANDT. 2016. Disponível em: http://www.rosemarybrandt.com/ Acesso em: 24 fev. 2016

CAMINADA, Eliana. ARAGÃO, Vera. **Programa de Ensino de Ballet** – uma proposição. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2006.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento***:* o sistema Laban/Bartenieff na formação e na pesquisa em artes cênicas. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. Criatividade, Conexão e Integração: uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em Pleno Corpo** –Educação Somática, movimento e Saúde.2ª Edição. Curitiba: Juruá, 2010, pp. 34-48.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica:** Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.165-202

HACKNEY, Peggy. Conexão e Expressividade nos Bartenieff Fundamentals. **Nouvelles de Danse**, nº 28, 1986

JAIME, Lanusse. A metodologia do balé clássico e seus possíveis diálogos com as teorias labanianas. **Cad. Ed. Tec. Soc**. Inhumas: V. 8, N.3, p. 195-200, 2015.

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

MALANGA, Eliana Branco. BOTELHO, Iura Breyner. A Análise Laban do movimento aplicado ao ballet clássico. **Arterevista.** Curitiba: v.2, n.2, jun-dez 2013, p.1-21

MIRANDA, Regina. **Corpo-Espaço:** aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de janeiro: 7 Letras, 2008

MONTEIRO, Zélia. Considerações sobre o ensino do balé In: CENTRO DE ESTUDOS E ENSINO DE BALÉ. Disponível em: <https://www.zeliamonteiro.com.br/wp-content/uploads/2014/08/Consideracoes-sobre-o-ensino-do-bale-Zelia-Monteiro.pdf> Acesso em: 27 out. 2015

MOORE, Carol-Lynne. **The harmonic structure of movement, music, and dance according to Rudolf Laban**. New YorK: 2009. The Edwin Mellen Press.

OLARTE, Rosana Barragán. El eterno aprendizaje del soma: análises de la Educación Somática y la comunicación del movimiento en la danza. **Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 3 (1), p. 105–159, Octubre 2006–Marzo 2007.

RESENDE, Tassiana Inês Stacciarini. *Outros olhares para o ensino do balé clássico.* Monografia de Especialização, Pedagogias da Dança, Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2010.

ROSÁRIO, Rosana Lobo. *Conexões em movimento: o ensino da técnica do ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis*. Dissertação de Mestrado, Arte, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, 2013.

SALOSAARI, Paula. *Multiple embodiment in classical ballet. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet.* Tese de Doutorado, Artes Cênicas, Theatre Academy, Yliopistopaino,. 2001.

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

SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. *Nos passos de uma dança cidadã: o ballet clássico como agente de inclusão social e cidadania em uma ONG de Santa Maria-RS*. Dissertação de Mestrado, Educação, Centro Educacional La Salle. Canoas, 2010.

SILVA, Débora Pereira da. *Aspectos do estudo coreológico em Laban e o ensino do ballet clássico na infância: possíveis estratégias metodológicas*. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Dança, Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

STINSON, Susan. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Proposições**. Campinas: Vol. 6, N. 3, p. Nov-1995

VAGANOVA, Agrippina. Conceitos básicos do balé clássico. In: VAGANOVA, Agrippina **Princípios básicos do balé clássico**. São Paulo: Ediouro: 1991.

WHITTIER, Cadence. Laban Movement Analysis Approach to Classical Ballet Pedagogy. **Journal of Dance Education**. Silver Spring: National Dance Education Organization, V. 6, N. 4, 2006. p.124-132. Disponível em: < https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2006.10387325?journalCode=ujod20> Acesso: 8 fev. 2016

DA REPETIÇÃO À DIFERENÇA:
CONSTRUINDO NOVOS SENTIDOS NAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA

Rosana Lobo Rosário (ETDUFPA)

Introdução

Este artigo é parte da tese de Doutorado em Artes, desenvolvida na Universidade de Lisboa - Portugal, na qual se buscou evidenciar os entrelaçamentos entre a Educação Somática e a Dança Clássica. Percebeu-se, como um dos resultados obtidos nesse estudo, a importância de realizar dinâmicas de sensibilização nas aulas de Dança Clássica. Para isso, são utilizadas algumas estratégias da Educação Somática como fios condutores da percepção corporal, as quais compreendem: a observação, o uso de imagens mentais, o toque, a comparação de sensações e a repetição do movimento (ROSÁRIO, 2018).

A aplicação dessas estratégias permite o (re)conhecimento dos limites e das possibilidades de movimento através das descobertas e experimentos gerados no próprio corpo. Isso resulta na transformação gradual dos padrões de movimento, pois, a começar da observação, do uso de imagens mentais e do toque, o aluno é estimulado a comparar sensações. E para serem cada vez mais precisas, frequentemente é necessário repetir o movimento, a fim de obter a sensação mais clara de tal movimento, e em seguida sugerir outros pontos de atenção (ROSÁRIO, 2018). Nesse sentido, o repetir não significa executar o mesmo movimento, mas perceber o corpo e as sensações resultantes de cada repetição.

Desta forma, a estratégia da repetição praticada no estudo remete aos dizeres de Deleuze (2000, p. 41), quando o autor aponta que “A repetição não é a generalidade [...]”, nos apresentando, então, novas reflexões sobre o conceito de repetição, a qual não deve ser compreendida no domínio da generalidade ou como união de coisas supostamente semelhantes. Ou seja, numa generalização, um termo pode ser trocado por outro, ao contrário do que

acontece na repetição, que não está ligada à reprodução do mesmo ou do idêntico, mas à produção de singularidades e diferenças internas.

Tais reflexões levaram ao seguinte questionamento: como repetir, fundamentado na definição de Deleuze (2000), os movimentos numa aula de dança clássica, já que são padronizados e codificados, e muitas vezes predefinidos em programas específicos de treinamento de dança? Portanto, o foco deste artigo é o estudo da repetição do movimento na aula técnica de dança clássica, a partir dos entrelaçamentos desta técnica com o método Gyrokinesis®[74], efetuados pelos participantes da pesquisa de campo. A hipótese é que a repetição, em tal contexto, associada aos conteúdos do método somático escolhido, é desenvolvida no sentido deleuziano, isto é, remete a uma potência singular, ganhando novo sentido para o executante.

Pretende-se, aqui, dissertar sobre o conceito de repetição, alicerçado em Deleuze (2000), na aula de dança clássica. Para tal, utilizou-se o método de abordagem indutivo, qualitativo e explicativo (PRODANOV; FREITAS, 2013). O procedimento técnico da coleta de dados foi a pesquisa-ação. Diante disso, este artigo apresentará o conceito e a estrutura da aula de dança clássica; em seguida, o conceito de Educação Somática e o método Gyrokinesis®. Posteriormente, o percurso metodológico da pesquisa, a qual definiu a Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA como o local de investigação, e os alunos do Curso Técnico em Dança Clássica, ingressantes nos anos 2014 e 2015, como sujeitos. Diante disso, serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa.

Dança Clássica: conceito e estrutura de aula

O termo dança clássica é utilizado muitas vezes como sinônimo de dança acadêmica ou *ballet*. No entanto, Faro e Sampaio (1989, p.36)

[74] **GYROTONIC®**, **GYROKINESIS®**, **GYROTONIC EXPANSION SYSTEM®** and *The Art of Exercising and Beyond®* são marcas registradas do Gyrotonic Sales Corp e são usadas com a sua permissão.

conceituam a dança acadêmica como um "[...] estilo de dança originário do *ballet de cour* francês (séc. XVI e XVII) e herdeiro da *Académie Royale de Danse* (fundada em 1661 por Luís XIV) [...]" (p. 107), enquanto o termo *ballet* é definido como um "[...] estilo de dança teatral[75] desenvolvida no Ocidente em forma artística e estilizada". No entanto, ao analisar historicamente, observa-se que quando a dança adquire potencialidades narrativas, alcançadas por Jean Georges Noverre (1727-1810) com o chamado *ballet d'action*[76] no século XVIII, e com o desenvolvimento da técnica, a palavra *ballet* passou a se referir tanto ao espetáculo como também a um estilo de movimento.

Fazenda (2007) reflete acerca da necessidade de recuperar a distinção existente inicialmente entre *belle danse* como vocabulário, e o *ballet* como espetáculo, e opta por utilizar a palavra *ballet* para se referir a um gênero de espetáculo específico, e o termo dança clássica para um determinado vocabulário que começa a ser sistematizado e codificado no final do século XVII. Assim, é nesse sentido que tais termos serão utilizados neste artigo.

Além disso, observa-se que a sistematização e codificação da técnica da dança clássica foram consolidadas ao longo da história por meio da contribuição de alguns professores e bailarinos que desenvolveram seus próprios métodos de ensino em diversos contextos geográficos e temporais, resultando na constituição de diferentes escolas de dança clássica[77]. Cada escola de dança se definiu a partir do modo de usar a técnica e realizar os passos, e do estilo de dançar, ou seja, todas elas possuem suas peculiaridades quanto aos termos e às ênfases na execução dos movimentos. Porém,

[75] Segundo Fazenda (2007, p. 13), a dança teatral é "[...] um gênero de performance que estabelece uma separação entre intérpretes e espectadores".

[76] *Ballet d'action* é a forma de *ballet* originado no século XVIII, criada por Noverre, o qual misturava a pantomina, a dança e a música, sem texto falado ou canto (FARO & SAMPAIO, 1989). Para Noverre, a dança "[...] tinha de contar uma história – não com ajuda de textos, árias ou recitativos, mas por si mesma, apenas com o movimento (FARO & SAMPAIO, 1989, p.103)". Além disso, os *ballets d'action* se opõem aos *ballets* abstratos, os quais possuem coreografias sem enredo, cujo objetivo é a interpretação de uma música (FARO & SAMPAIO, 1989).

[77] Segundo Sampaio (2013), existem seis diferentes escolas de ensino de dança clássica: francesa, dinamarquesa, italiana, russa, inglesa e americana. Além dessas, Simón (2014) acrescenta a escola cubana, que, apesar de ser relativamente jovem, se comparada aos séculos de tradição das demais, estruturou um plano de ensino vinculado às peculiaridades dos bailarinos cubanos.

guardam semelhanças quanto à estrutura da aula de técnica de dança clássica, a qual é composta por exercícios realizados na barra e no centro da sala de aula.

A barra é um elemento importante e indispensável para o ensino e aprendizagem da técnica da dança clássica. Consiste em um objeto feito de madeira cilíndrica, com aproximadamente quatro centímetros de diâmetro, colocada a cerca de um metro do chão e que se encontra fixa às paredes da sala de aula, ou também podem ser móveis (NASCIMENTO, 2010). Nela, são executados os "[...] exercícios de variada solicitação muscular, diferentes intensidades e dinâmicas de forma a aquecer (aquecimento específico), desenvolver força, equilíbrio e velocidade [...]" (NASCIMENTO, 2010, p. 79), a fim de preparar o corpo para o trabalho de centro e de *allegro,* bem como para as coreografias que serão apresentadas em palco (MINDEN, 2005; WARREN, 1989).

Existem várias sequências de aulas de barra, conforme o nível de aprendizagem dos alunos, metodologia e escola de dança clássica, mas a sua estrutura geral varia pouco quanto à ordem, uma vez que os movimentos executados progridem dentro de uma lógica, visando atender às necessidades dos corpos dos bailarinos. No entanto, Minden (2005) observa que os *pliés*[78] estão sempre no início; e os *grands battements*[79] e os adágios[80] no final dessa etapa da aula.

Embora os exercícios tenham a função de fortalecer uma parte específica do torso e das pernas, todo o corpo deve ser trabalhado de forma harmoniosa, sendo eles um meio constante de aperfeiçoamento e de reforço dos fundamentos técnicos (CAMINADA; ARAGÃO, 2006).

---

[78] *Plié* é o primeiro exercício da barra a ser executado, e significa flexão dos joelhos, a qual pode ser uma pequena flexão denominada *demi-plié*, como também uma flexão completa, chamada *grand plié.* O *plié* age como uma espécie de trampolim para todos os saltos, bem como fornece força suficiente para a realização dos giros.

[79] *Grand battement* consiste numa forte ação de lançar a perna de trabalho para frente (*devant)*, para o lado (em 2ª) ou para trás (*derrière*).

[80] No adágio são realizados movimentos que exigem equilíbrio, expressividade e coordenação entre várias partes do corpo, e "[...] é executado em andamento lento, calmo, tal como a designação do termo musical, original do italiano, *Adagio*" (NASCIMENTO, 2010, p. 80).

Após a aula de barra, dá-se início à etapa do centro. Minden (2005) observa que enquanto o trabalho da barra geralmente se concentra em um exercício de cada vez, no centro há a combinação de vários passos, chamados de *enchaînements*. Importante frisar que, embora o centro esteja relacionado aos exercícios executados na barra, não deve ser visto como uma repetição do que já foi trabalhado, pois é quando se desenvolve a coordenação do corpo inteiro, na medida em que agrupa os elementos praticados na barra com os *port de bras*.

Nascimento (2010) divide o trabalho de centro em centro prático e adágio. No primeiro, são realizados alguns exercícios anteriormente executados na barra, porém sem o apoio dessa e com grau de dificuldade mais elevado, além de outros que utilizam deslocamentos espaciais e *pirouettes*. Em seguida, a aula de técnica da dança clássica progride para o *Allegro*, momento em que os bailarinos desenvolvem saltos e variações na diagonal.

O estudo da técnica de dança clássica permite verificar que, atrelada à tradição e às codificações de cada escola, os bailarinos almejam se aperfeiçoar através do treinamento em outras práticas corporais, o que se costuma denominar de técnicas complementares à aula de técnica de dança clássica. Em estudo realizado por Rosário (2016), observa-se o uso da Educação Somática nas aulas de dança clássica como técnica complementar que possibilita novos caminhos de investigação e criação, alterando os modos de fazer dança e produzindo contributos epistemológicos sobre o corpo na dança clássica.

Educação Somática e o Método Gyrokinesis®

A expressão Educação Somática foi definida, pela primeira vez, por Thomas Hanna em 1986, no artigo intitulado *What is Somatics*, publicado na revista *Somatics*, no qual afirmou que somático é o campo que estuda o soma (HANNA, 1986, p. 4). O autor salienta que, quando o ser humano é observado do ponto de vista de uma terceira pessoa, há apenas a observação do

fenômeno corpo. Porém, quando esse mesmo ser humano se observa, ou seja, da perspectiva da primeira pessoa e dos seus sentidos proprioceptivos, um fenômeno diferente é percebido: o soma humano. Desse modo, o autor compreende a Educação Somática como um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, em que estes três fatores são vistos como um todo agindo em sinergia (FORTIN, 1999; STRAZZACAPPA, 2009).

Fortin (1999, p. 40) também observa que o campo de estudo da Educação Somática "[...] engloba uma diversidade de conhecimentos, nos quais os domínios sensoriais, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes". Bolsanello (2010) complementa afirmando que a Educação Somática é um campo teórico e prático composto por diversas técnicas e métodos corporais, cujo eixo de atuação é o movimento do corpo.

Entre as técnicas e métodos, destaco o método Gyrokinesis®, utilizado na pesquisa de campo do estudo desenvolvido no Doutorado. Foi elaborado por Juliu Horvath nos anos de 1970, e seus movimentos são realizados diretamente no solo com uso, ou não, de bancos e colchonetes (GYROTONIC, 2016), e os exercícios baseados nos movimentos naturais da coluna, ou seja, flexão, extensão, flexão lateral, rotação e ondulações, sempre associados a um padrão respiratório correspondente.

As aulas têm duração de 60, 90 ou 120 minutos e, em geral, são constituídas por quatro partes: 1 - sentado no banco; 2 - em pé (1ª série); 3 - no solo; e 4 - em pé (2ª série) (HORVATH, 2008). A ênfase de cada parte está "(...) no sinergismo do movimento com a respiração, o que cria um fluxo energético atingindo não só a musculatura e as articulações, mas também os órgãos internos" (RENHA, 2010, p. 434). Durante as aulas, o educador somático utiliza algumas estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos movimentos solicitados: a observação, o uso de imagens mentais, o toque, as comparações de sensações e a repetição.

Strazzacappa (2012) afirma que o ato de observar colabora na descoberta do corpo; seja a observação de um objeto exterior, de outro corpo,

ou a observação de si mesmo. Para melhor elucidar a questão, a autora aponta a existência de dois tipos de observação: a interna, que consiste na observação pessoal de si mesmo; e a externa, referente à observação social do outro e do ambiente.

Outra estratégia utilizada no método Gyrokinesis® é o uso de imagens mentais que, além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, é capaz de despertar sensações. De acordo com Xarez (2012, p.148), através do uso da imagética é possível "[...] representar mentalmente todas as modalidades sensoriais como sons, cheiros, sabores, ou sensações tactil-cinestésicas", sendo essa última associada ao som e à visão. O autor também observa que durante o processo de criar as imagens mentais, as áreas do córtex cerebral correspondentes às realizações das ações motoras são ativadas, evidenciando a importância do uso de imagens mentais para o aprimoramento da performance.

A terceira estratégia usada nas aulas do método Gyrokinesis® é o toque, o qual consiste numa ajuda tátil, cujo objetivo é auxiliar a execução do movimento. Através de diferentes toques, o aluno entra em contato com a dinâmica do movimento e, consequentemente, do funcionamento dos músculos, das estruturas ósseas e das articulações, o que facilita o processo de compreensão e execução dos exercícios propostos. Essa ajuda tátil também é fundamental no processo de ensino e aprendizagem em dança, pois contribui para o treinamento específico de bailarinos, ajudando-os no esclarecimento da localização exata de origem e inserção de músculos ou grupos musculares; possibilita o relaxamento dos músculos tensos após um exercício; e aumenta a efetividade de um exercício de alongamento (FRANKLIN, 2006).

Através das estratégias citadas, ou seja, da observação - interna ou externa -, do uso de imagens mentais e do toque, muitas vezes o aluno é incentivado a comparar sensações. Souza (2012) observa que tais comparações podem ser conduzidas pela experiência de executar um movimento sobre um dos lados do corpo e, antes de realizá-lo no outro lado, é solicitado que se compare a sensação entre ambos. Perguntas tais como: "isso

é confortável para você?" e "como se sente?" encorajam a observação interna por meio das comparações de sensações.

Em algumas situações, para que essas comparações sejam mais precisas, o executante é instigado a repetir o movimento, com intuito de obter a sensação mais clara do movimento, o que nos leva a compreensão de que cada repetição do movimento será diferente devido as percepções também serem diferentes. Fortin (1998) observa que a repetição deve ser praticada no intuito de estimular a aprendizagem, exercendo um importante papel nas salas de aula e servindo como objeto de pesquisa de movimento.

Essas observações dialogam com Deleuze (2000), quando adverte para "[...] não acrescentar uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas elevar a primeira vez à 'enésima' potência. Sob esta relação de potência, a repetição inverte-se, interiorizando-se" (DELEUZE, 2000, p.42). Desse modo, a repetição em Deleuze está ligada à produção de singularidades e diferenças internas.

Assim, é possível perceber que, a partir da repetição e da compreensão cada vez mais clara do movimento, outros pontos de atenção podem ser sugeridos. Isso acontece porque "quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo [...]" (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 269).

Esse conhecimento proporciona ao aluno a possibilidade de realizar não somente a dança, mas também a autocorreção, aqui considerada um resultado das estratégias utilizadas nas aulas de Educação Somática. Com a autocorreção e a maneira como se observa o próprio corpo, o indivíduo efetiva mudanças em seus comportamentos e gestos.

Metodologia

A pesquisa de campo compreendeu a realização de vinte e quatro encontros, com duas horas de duração cada, sendo doze aulas do método Gyrokinesis®, inicialmente, e doze aulas de técnica da dança clássica, nas

quais os participantes foram incitados a experimentar os entrelaçamentos das técnicas corporais vivenciadas. Durante o processo, os dados foram tratados a partir da análise dos depoimentos registrados em vídeo, da observação dos movimentos e da leitura do diário de campo dos vinte participantes. É importante salientar que, para manter o anonimato dos participantes, os nomes verdadeiros foram substituídos por títulos de alguns *ballets* de repertórios, atribuídos de forma aleatória.

Também definiu-se que cada encontro seria composto por três momentos. O primeiro, destinado à execução de movimentos corpóreos específicos conforme o objetivo de cada encontro. O segundo era dedicado ao registro no diário de campo de cada participante sobre as sensações percebidas durante os movimentos corpóreos. E por fim, o terceiro, denominado diálogo coletivo, objetivou propiciar aos participantes e à investigadora o compartilhamento e a discussão sobre as sensações percebidas durante o encontro, como também esclarecer possíveis dúvidas e questionamentos.

Os encontros foram compostos por atividades específicas, com o propósito de alcançar cada objetivo traçado na investigação. Ou seja, nos encontros correspondentes à primeira etapa, cuja finalidade foi proporcionar a vivência e a compreensão dos pontos de atenção, dos princípios-chaves e dos conceitos complementares do método Gyrokinesis®, foram definidas séries de movimentos de acordo com o objetivo estipulado para cada dia.

Finalizada a primeira etapa, deu-se início às atividades da segunda etapa da pesquisa de campo, que consistiu na realização de aulas da técnica da dança clássica com base nos pontos de atenção, nos princípios-chaves e nos conceitos complementares do método Gyrokinesis® vivenciados na etapa anterior.

Resultados e Discussão

A pesquisa evidenciou a percepção corporal como instrumento de mudança de movimentos automatizados, por meio do conhecimento do próprio corpo e de suas potencialidades. Também demonstrou a importância do se conhecer, principalmente os próprios limites corporais, para evitar dores e/ou lesões.

É válido ressaltar que a Educação Somática se fundamenta no aprofundamento da percepção corporal sendo meio para transformar padrões de movimento e atitudes motoras, e também, para o conhecimento de si, a partir dos referenciais sensoriais do corpo (FORTIN, 2011; SOUZA, 2012). Desta forma, torna-se necessário estar com a capacidade perceptiva aguçada e sensível para receber os estímulos e poder interpretá-los, através do processo de sensibilização (IMBASSAÍ, 2003).

Neste processo, conforme já mencionado anteriormente, utilizam-se algumas estratégias que contribuem para o despertar das sensações e fornecem caminhos para interpretá-las. Além disso, estimulam o (re)conhecimento dos limites e das possibilidades a partir das descobertas e experimentos realizados no próprio corpo, resultando na transformação gradual dos padrões de movimento.

Verificou-se que a repetição foi uma das estratégias utilizadas durante a pesquisa de campo, tanto na primeira etapa, na qual ocorreu a vivência do método Gyrokinesis®, como na segunda, quando foram executadas as sequências da dança clássica. Tais repetições visaram a memorização dos movimentos e também estimularam os participantes a se observarem e perceberem o próprio corpo, buscando a sensação mais clara do movimento.

Na primeira etapa, referente à vivência do método Gyrokinesis®, as repetições se alteravam, pois a cada movimento era acrescentado algum conteúdo do método. Por exemplo, às repetidas movimentações da série de extensão e flexão da coluna, denominado *arch & curl,* eram adicionadas

movimentações com os braços, variações no ritmo respiratório, no direcionamento do olhar, na criação de espaço articular, entre outros. A cada conteúdo acrescido, a cada ritmo respiratório alterado, se intensificava a movimentação da coluna, criando, assim, novas perspectivas sobre o movimento, tal como apontando no depoimento da participante Giselle:

> Toda vez que eu faço um exercício é de uma forma diferente. Como todos os professores sempre falaram pra gente, quando a gente vai repetir pra fazer de um jeito diferente, de sentir de um jeito diferente, mas aquilo só ficava ali na cabeça, vagava aquela informação. Mas agora, eu de fato faço de uma forma diferente porque aprendi a perceber o meu próprio corpo (Giselle, depoimento oral, 2016, março 18).

Segundo o depoimento da participante Giselle, a repetição leva à transformação e ao conhecimento do próprio corpo, e não a uma simples reprodução de um movimento sugerido. A estratégia da repetição, então, não foi compreendida no sentido de realizar o mesmo ou o movimento semelhante, mas sim, do único e singular.

Esse entendimento vai ao encontro da visão de Deleuze (2000) sobre o elevar a primeira vez à ‘enésima’ potência, e assim, a repetição se relaciona com a produção de singularidades e diferenças internas, tal como a estratégia utilizada na pesquisa de campo, pois não se desejou que os movimentos fossem igualmente repetidos, mas sim, executados com uma potência maior, um entrelaçamento diferente. Com isso, esses movimentos foram se modificando, transformando e provocando uma diferença no participante repetidor.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, os participantes foram estimulados a entrelaçar os conteúdos estudados na primeira etapa aos movimentos da dança clássica, e encorajados a encontrar maneiras diversas de realizar os movimentos. Constatou-se que, a cada repetição, uma nova sensação era percebida, pois os corpos estavam se transformando à medida que os participantes passavam a conhecer o próprio corpo, suas necessidades, o ritmo da respiração, entre outros elementos. Isso pode ser observado a partir do registro oral da participante La Sylphide:

> Quando a gente repete, [...] a gente faz com o entrelaçamento dessas duas técnicas corporais, o corpo vai fazendo o mesmo exercício, mas de forma mais consciente. Aqui a gente aprende o mecanismo que a gente tem que fazer para a perna subir com leveza. Entendeu? Porque é esse o caminho. Então, pelo simples fato de pensar em respiração, tudo já começa fluir. Aí já começa a dar espaço nas articulações. [...] E outra coisa que eu acho engraçado, é que pra ter toda essa consciência é preciso praticar muito, e é por isso que as repetições são muito válidas. [...] A cada vez que se faz, é um *plié* diferente [...]. Uma respiração melhor. [...] E na repetição é que se aprende [...]. Fica mais fácil depois para o corpo (La Sylphide, depoimento oral 2016, março 04).

Diante do depoimento da participante La Sylphide, percebe-se a importância da repetição como estratégia pedagógica, e não como mera reprodução do movimento. A cada *plié*, havia diferença no sentido deleuziano, pois na essência, a repetição "[...] remete para uma potência singular que difere por natureza da generalidade" (DELEUZE, 2000, p. 45). Ou seja, como a repetição não deve ser vista quanto a feitura do mesmo ou do generalizado, a execução do movimento não será igual, ainda que, aos olhos de uma terceira pessoa, ele assim pareça. A exemplo da repetição do *plié,* conforme citado no depoimento acima, realizada a partir da singularidade da participante, o *plié* também não foi o mesmo para todos, e nem sequer para a mesma pessoa.

Isso ocorre porque na Educação Somática o indivíduo aprende a se conhecer a partir da percepção de si, isto é, na perspectiva de primeira pessoa (HANNA, 1986). Merleau-Ponty (2015, p. 269) também nos ajuda a compreender, quando afirma que "[...] quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo [...]". Então, é essa repetição da diferença que permite o autoconhecimento, a autopercepção, despertando sensações e, consequentemente, alterando os padrões automatizados.

Nesse sentido, é possível também admitir que a repetição dos movimentos da técnica da dança clássica, aliada aos princípios da Educação Somática, propiciou a singularidade de quem os pratica, mas também o aprimoramento técnico, como se percebe no depoimento do participante Corsário, logo após a realização da sequência *adage* e *grand battement*:

> Na primeira vez, eu senti a perna um pouco mais pesada. Mas já na segunda, eu já senti bem mais leve. Porque eu já comecei a pensar mais. Não focar tanto na sequência, mas pensar mais na perna mesmo. Acho que antes estava focado mais na sequência. O *grand battement* está super bom. Estou sentindo que a minha perna está indo bem mais alta do que antes. A minha perna nem levantava muito. Acho que ela está indo um pouco mais (Corsário, depoimento oral, 2016, março 11).

O participante fez duas importantes observações: a sensação de leveza e o ganho de amplitude de movimento das pernas, ambas obtidas em virtude dos entrelaçamentos por ele realizados. Outros participantes também relataram melhoria no *en dehors*[81], nas piruetas e nos saltos, o que reforça a compreensão de que o uso de métodos somáticos na aula de dança contribui para o desenvolvimento técnico.

Porém, mais do que listar os aprimoramentos técnicos obtidos como resultado da repetição, o grande desafio encontrado ao longo do estudo foi encontrar o tipo de repetição capaz de estimular a aprendizagem dos participantes e manter os sentidos ativos. Em um estudo realizado por Fortin (1998), observou-se que a repetição deve estimular a aprendizagem, além de exercer um importante papel nas salas de aula de dança. No entanto, a familiaridade e o hábito do movimento equivalem a um sentimento de exatidão nem sempre eficientes, pois uma vez que o sistema sensório está habituado, já não há impulsos para mudanças.

Verifica-se, portanto, que, embora a repetição do movimento seja necessária ao aprimoramento técnico, esta não deve ser feita no sentido generalizado ou do igual, visto que pode reforçar hábitos motores disfuncionais e, por conseguinte, causar lesões nos bailarinos. Assim, durante a pesquisa de campo, foi necessário estimular um repetir do movimento na diferença, buscando promover mudança do mover a partir das sensações despertadas em cada participante.

[81] *En dehors* é um dos princípios da dança clássica e "[...] é um fundamento básico sobre o qual se constituiu a técnica do *ballet*" (CAMINADA; ARAGÃO, 2006, p. 20). Refere-se à rotação externa dos membros inferiores a partir da articulação coxofemoral.

Tal observação reforça a necessidade de se sensibilizar e se perceber, ou seja, “escutar” o próprio corpo e realizar as ativações necessárias. Um depoimento que ilustra essa observação é o da participante Sylvia:

> Nos exercícios da barra [...] eu lembrava de alguma ativação que foi feita nos encontros [...]. Em outros, eu senti que o meu corpo, tipo gritava, quando estava com alguma dificuldade. Ele gritava pedindo uma ativação de determinada musculatura pra facilitar o movimento. Então eu lembrava de alguma ativação [...]. O olhar facilitava muito a questão de abrir o sorriso da clavícula. Porque eu tenho muita dificuldade no *ballet* a postura, mas quando se leva o olhar, [...] fica mais dançante, fica mais suave, fica mais expressivo [...] (Sylvia, depoimento oral, 2016, fevereiro 23).

Este relato revela as ativações e as convocações efetivadas pela participante nos movimentos da dança clássica, conforme as necessidades pessoais, para tornar os movimentos mais prazerosos. Ou seja, uma mudança de movimento integrada à sensação despertada pela repetição na diferença. Portanto, a repetição dos movimentos como estratégia, e em diálogo com Deleuze (2000), é aquela ligada às singularidades, capaz de provocar transformações nos participantes. Cada ação é diferente e única, embora tenha nascido do mesmo esquema anterior, isto é, de uma sequência de movimentos já determinada e já realizada, seja pelo método Gyrokinesis®, seja pela aula de técnica da dança clássica estruturada. Os participantes têm, na repetição, um caminho de conquista do autoconhecimento e da autocorreção, o que contribui para a percepção corporal e para modificar padrões de movimentos automatizados.

Considerações finais

O presente estudo evidenciou que a repetição dos movimentos, em diálogo com Deleuze (2000), está ligada às singularidades, pois cada ação foi diferente e única, embora tenha nascido de uma sequência de movimentos já determinada e realizada, tanto do método Gyrokinesis®, quanto da aula de dança clássica. Portanto, conclui-se que é possível estimular o repetir na

diferença na aula técnica de dança, a fim de promover uma mudança integrada a partir das sensações despertadas em cada participante. Desse modo, a repetição é considerada ferramenta para o autoconhecimento e autocorreção, contribuindo para a percepção corporal e modificação de padrões de movimentos automatizados.

Referências

BOLSANELLO, Débora. Afinal, o que é educação somática? In BOLSANELLO, Débora (org.), **Em pleno corpo** (pp. 18-31). Curitiba, Brasil: Juruá Editora, 2010.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de ensino de ballet***:* Uma proposição. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

FARO, Antonio; SAMPAIO, Luiz. **Dicionário de balé e dança**. Rio de Janeiro. Brasil: Jorge Zahar Editor, 1989.

FAZENDA, Maria. **Dança teatral:** Ideias, experiências, ações (2ª ed., revista e atualizada)*.* Lisboa: Colibri, 2012.

FORTIN, Silvie. Nem do lado direito, nem do lado avesso: O artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org), **O avesso do avesso do corpo**: Educação somática como práxis*.* Joinville: Nova Letra, 2011.

_____. Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança*.* (M. Strazzacappa, Trad.) **Cadernos do GIPE-CIT.** Salvador: UFBA, 2, (pp. 40-55), 1999.

_____. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições.** Campinas: Unicamp, 9 (2), (pp. 79-95), 1998.

FRANKLIN, Eric. **Danza:** Acondicionamiento físico (N. H. Rovira, Trad.). Barcelona: Editorial Paidotribo, 2006.

GYROTONIC. **The Gyrotonic® and Gyrokinesis® Methods**. Disponível em: https://www.gyrotonic.com. Acesso: 01 nov. 2016. 2016.

HANNA, Thomas. What is somatics? **Somatics Magazine: Journal of the Bodily Arts and Sciences**. Vol.5. fasc.4, 1986.Disponível em: https://somatics.org/library/htl-wis1. Acesso: 15 out. 2014.

HORVATH, Juliu. **Gyrokinesis® Level I Foundation Teacher Training Course.** Miami: Gyrotonic Sales Corp, 2008.

IMBASSAÍ, Maria Helena. Conscientização corporal: Sensibilidade e consciência no mundo. In CALAZANS, Julieta. CASTILHO, Jacyan & GOMES, Simone (Eds.), **Dança e educação em movimento** (pp. 47-57). São Paulo: Cortez, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. A. R. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MINDEN, Elisa. **The ballet companion**: A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet. New York, EUA: Fireside, 2005.

NASCIMENTO, Vera. *Os professores de técnica de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de Doutorado, área de dança, Universidade de Sevilla, 2010.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico** [Versão eletrónica]: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2ª ed.). 2013 Disponível em http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf . Acesso em: 7 fev. 2017.

RENHA, Rita. O método Gyrotonic®: The art of exercising and beyond® a arte de se exercitar e ir além. In BOLSANELLO, Débora (Org.), **Em pleno corpo** (pp. 342-350). Curitiba: Juruá Editora, 2010.

ROSÁRIO, Rosana. Os métodos da educação somática nas aulas de dança clássica. **Alicerces Revista de Investigação, Ciência e Tecnologia.** Lisboa: IPL, N. 6, p. 215-226, 2016.

_____. *Movimentos entrelaçados: As contribuições do método Gyrokinesis para a execução dos movimentos de dança clássica no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – Brasil*. Tese de doutorado em Artes, Universidade de Lisboa, 2018.

SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo**: História, técnica, terminologia. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SIMÓN, Pedro. **El ballet**: Una devoción. Cuba: Colección Museo Nacional de la Danza, 2014.

SOUZA, Beatriz. *Corpo em dança: O papel dos métodos somáticos na formação do dançarino contemporâneo*. Dissertação de mestrado Acadêmico, em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Educação Somática: Seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório: Teatro & Dança**. Salvador: UFBA, 12 (13), p. 48-54, 2009.

XAREZ, Luis. Variáveis psicológicas. In: XAREZ, Luis. **Treino em dança**: Questões pouco frequentes (pp. 141-150). Lisboa: Edições FMH, 2012.

O MIUDINHO DO SAMBA DE RODA EM ESTUDO:
PASSO, GESTO E PESO EM SUAS RELAÇÕES PRÁTICO-FILOSÓFICAS

Luana Lordêlo Cunha (UFBA)
Daniela Maria Amoroso (UFBA)

O presente artigo traz passeios e maneios por caminhos de entendimentos do miudinho como estudo do corpo, estes conectados às noções de passo, gesto e peso na área de estudos da dança. A contextualização cultural do gesto como herança diaspórica, a presença incontestável do passo como léxico das danças populares e a experimentação do peso no miudinho compuseram esses caminhos. Foi a partir da experimentação e do encontro com corpos que tensionaram e desestabilizaram a máxima de que o samba nasce nos pés, ou então, a de que tem que ter samba no pé que desenvolvemos questionamentos e acabamos por expandir nossos estudos ainda em processo do miudinho como prática pedagógica em dança. O miudinho percorreu o corpo e inverteu os pés pelas mãos… ganhando novos trânsitos poéticos.

Diáspora: o berço cultural do miudinho

No Brasil, a cultura da Diáspora Africana é a chave para o entendimento da modernidade num país colonial e, depois, pós-colonial. Trata-se de uma compreensão voltada para os países que tiveram a condição de colônia do Atlântico Sul, e não da aplicação de conceitos de outras sociedades mais antigas ou mais desenvolvidas do que a brasileira. Nesse sentido, o conceito de Diáspora Africana merece todo cuidado quando se pretende falar de matrizes estéticas, pois é esse fenômeno, o da diáspora, que permite a chegada e o encontro de tais matrizes estéticas. O conceito de diáspora traça o percurso das matrizes estéticas que, pelo processo de reinvenção, contribuíram para o nascimento do samba de roda.

A noção de Diáspora Africana não vem contrapor à noção de modernidade, mas preencher lacunas deixadas pelas reflexões voltadas ao mundo europeu. Descentralizando e enriquecendo a história da modernidade, ela valoriza as experiências das modernidades e dos interesses negros em várias partes do mundo. Ao Brasil, tanto interessa essa ideia, quanto é grande o interesse pela sua formação, pela sua história da modernidade, como nos aponta Gilroy (2001, p. 10):

> Isto deveria ser feito de forma que soubéssemos, tanto quanto possível, o que realmente aconteceu, mas seria também uma forma de adquirir uma perspectiva mais complexa sobre a modernidade e uma compreensão mais rica, pós-antropológica, de suas culturas coloniais e pós-coloniais.

A Diáspora Africana prevê movimento, mistura de povos, de culturas, prevê a interculturação. Esse movimento e essa diferença entre o conceito de identidade nacional predeterminado e a busca pelo conhecimento de outras identidades fazem da Diáspora Africana um conceito relevante na compreensão do próprio miudinho do samba de roda. A diáspora busca unir diferentes culturas africanas em diferentes lugares para não cristalizá-las em uma cultura única. Trata-se de uma ideia diferente do conceito de assimilação estratégica da modernidade, apresentado por Bauman (1999, p. 170):

> A imagem que o conceito evocava era de um corpo vivo e ativo, que transmitia ou imprimia a sua própria forma e qualidade a algo diferente dele próprio, e o fazia por sua própria iniciativa e para o seu próprio proveito; de um processo durante cujo transcorrer a forma e a qualidade da outra entidade passava por uma transformação radical, enquanto a identidade do corpo ‘assimilador’ se conservava e, na realidade, mantinha-se constante na única forma que lhe era possível.

A liquidez do Atlântico negro, de acordo com Gilroy (2001), promove o surgimento de culturas mais flexíveis e híbridas por nascimento. A Diáspora Africana preza por novas interpretações da vinda de negros africanos a outros países. Isso não significa desconsiderar o sofrimento e as teorias da consolação, mas de buscar além delas momentos de prazer, além dos de dor.

A ambivalência do corpo complexifica os processos políticos de dominação nos mostrando outras rotas, outros chãos, outros caminhos invisibilizados pela narração única do discurso colonial.

Dessa maneira, a Diáspora Africana transforma os entendimentos eurocêntricos, dando um ponto de vista novo e perturbador ao mesmo tempo. Trata de questões como a identidade e o pertencimento. Gilroy (2001) utiliza o termo "desterritorialização" como fator fundamental nesse processo da diáspora. A saída do território não significa perda de identidade, mas criação e poder criativo da memória:

> Como uma alternativa à metafísica da 'raça', da nação e de uma cultura territorial fechada, codificada no corpo, a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Uma vez que a simples sequência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido. (GILROY, 2001, p. 18)

Esse entendimento coloca em xeque a definição de nacionalismo, nos moldes da modernidade pensada pelos países geograficamente fixos, de território antigo e há muito tempo imutável, de culturas baseadas nas famílias e na imposição de fronteiras em todas as instâncias na procura da homogeneização. Nesse ínterim, a Diáspora Africana vem problematizar o nacionalismo porque afirma um parentesco, uma união entre pessoas de nações e de Estados distintos. A Diáspora Africana une o povo negro de alguma forma, ou seja, afirma uma forma de identidades na diáspora que é ultranacional. A certeza da identidade única pode deixar de existir, o conflito é aceito e a indeterminação toma a cena. São instâncias que o nacionalismo busca reprimir, já que, como visto, o que é indeterminado deve ser assimilado e deformado, convergindo para a forma preferida pelo Estado nacional.

A noção de diáspora, talvez como uma resposta aos movimentos sociais antirracismo dos anos de 1960, como o movimento norte-americano black power, sublinha as formas nas quais as culturas vernaculares têm viajado e valoriza "[...] os modos pelos quais elas podem resistir à disciplina marcial de

todos os projetos de libertação nacional. Mas acima disso, ela frisa uma reconceitualização da cultura a partir do sentimento de sua desterritorialização" (GILROY, 2001, p. 22). Sobre a reconceitualização nesse novo território, Gilroy (2001) escreve um prefácio especial para a edição brasileira de seu livro:

> Falar do Brasil produz, corretamente, hesitação. Tudo o que eu normalmente quero dizer sobre a cultura e a mistura, a diáspora, a história e a socialidade trans-africana tem uma ressonância diferente quando se refere a um lugar tão próximo ao epicentro da escravidão racial moderna. Os pontos críticos que recentemente dominaram as lutas políticas dos europeus negros – como forçar governos relutantes a reconhecerem o enraizamento e a mistura e como defender a diferença que eles provocaram em termos de cidadania – parecem ser irrelevantes num lugar onde o prejudicial ideal de pureza tem um sentido muito mais frouxo em relação à política cultural e uma relação totalmente diferente com as idéias de raça e de identidade nacional. (GILROY, 2001, p. 10)

É nesse processo diaspórico em que nasce o miudinho do samba de roda do Recôncavo Baiano, apresentando, obviamente, traços dessa "reconceitualização" da cultura africana dentro de um novo território.

Abordagens teórico-práticas com miudinho: a pedagogia do gesto

Procurando um recorte bastante específico, compartilhamos desdobramentos que a investigação de pesquisa com o miudinho vem nos ensinando. Lembrando sempre que esse aprendizado tem seu início com as senhoras sambadeiras numa abordagem relacional e afetiva (AMOROSO, 2019). A morada em São Félix, Cachoeira e Muritiba permitiu a tomada de consciência de um modo de vida próprio da região do Rio Paraguassu. Desse modo, sambar com Mãe Bibi nas festas de São Félix; admirar o elo mãe, filha e neta de D. Dalva, doutora honores causa, Ana de Freitas e Any Manoela de Freitas e o modo como o samba Suerdick afirma o matriarcado no samba de roda; Sr. Geninho no Grupo Varre Estrada, com seu bar sempre com o povo do samba inclusive sendo uma escola de violeiros; Sr. César do Samba, do Grupo Filhos de Nagô com um projeto chamado Nagô Mirim; e D. Mariá Lameu, mãe

de Sr. Geninho que fundou o samba Filhos do Varrestrada e ensinou muita gente a sambar... inclusive Bibi (AMOROSO, 2009). Tantas histórias de vida, de lutas pela sobrevivência nos caminhos do samba. Não se trata de entender o samba de roda como objeto de pesquisa. Essa visão determinista não nos interessa como atitude de pesquisa, pois ela nos aponta mais um sintoma brancoetnocentrista. Colocamo-nos enquanto docentes, estudantes e pesquisadoras aprendendo dentro dessa roda, correndo o entorno e entendendo que o chão do miudinho não é liso, não é branco, não tem linóleo. Nós encontramos rachaduras nesse chão, espalhamos terra batida, arrastamos nossas chinelas e percorremos a roda que também gira movida pela energia gerada pelas palmas das mãos que batem e emanam força: Ai ai meu amor ai ai, eu tenho pena de morrer deixar o mundo, quando eu morrer o mundo pode se acabar, meu coração só palpita por você morena, eu vou fazer dois aviões pra nós voar (DOMÍNIO PUBLICO). Acreditamos que nós entendemos quem somos no mundo deixando o miudinho nos percorrer. Passeamos com o miudinho pelos couros dos pandeiros e pelas cordas das violas. Ouvimos um pulsar que nos permite estar à vontade: Minha vó, minha vó, minha vó, quero ver as cadeiras bulir, minha avó não tem cadeira, mexe com o quadril (DOMÍNIO PUBLICO). Com o miudinho, estudamos um pêndulo no quadril, que faz um arco e um giro em torno do umbigo: SEMBA, matriz-motriz de movimento afro-diaspórico, e como num cordão umbilical nos juntamos a outro ventre, entregamos nossa energia vital e convocamos nessa umbigada outres a fazer seu caminho também. O miudinho é o tamanho, o pequeno que é grande, é a velocidade, devagar se corre o mundo! É o espaço, é o fluxo, é o peso, é o imaginário que o corpo tem. O miudinho é o passo do samba de roda do Recôncavo Baiano. Nas palavras do poeta compositor Roberto Mendes (2005):

> [...]
> Ê semba ê
> Ê samba ah
> Dor é o lugar mais fundo
> É o umbigo do mundo
> É o fundo do mar.
> [...]

Passo como noção de Dança

No métier da dança, o passo de dança é um modo de nomear o movimento dançado. Existem sistemas de dança já bastante desenvolvidos que são compostos por um vocabulário de passos, o domínio destes permitindo a elaboração de sequências e a composição de coreografias. Os métodos de dança clássica, por exemplo, se organizam pelos nomes de passos, por exemplo: “pas de chat”, “pas de burré”, “plié”, “tendu”, etc. Os passos de dança compõem sistematicamente o léxico da dança clássica. Essa lógica de organização em sistemas de passos pode ser encontrada em diversos contextos, inclusive em danças urbanas, como no caso do Hip Hop, por exemplo. Na cultura popular, o termo passo de dança é bastante recorrente e assume outros nomes, como pisadas, golpes, movimentos, ou mesmo com o diminutivo passinho, como no funk, por exemplo, ganhando inclusive complementos, o "passinho do Romano". Na capoeira angola, uma frase poderia ser composta pela sequência: negativa, rasteira, rabo de arraia e ginga. No samba, uma frase poderia ser composta pela sequência: miudinho, corre a roda, barravento e umbigada. E assim por diante. Trata-se desse modo, de uma complexidade de termos e não se pretende definir o que é o passo, mas criar aproximações de entendimentos que esse termo popularizado na dança assume. Em conseguinte, na cultura popular, onde as tradições garantem as transmissões dos saberes e fazeres, os passos adquirem sentidos simbólicos, que conectam a pessoa a uma visão de mundo. É essa abordagem de passo que interessa no nosso trabalho.

A preocupação com o passo das danças populares nos exige a investigação do contexto local do samba de roda e entender o ‘‘miudinho’’ como próprio daquela expressão cultural passa pelo entendimento de patrimônio cultural imaterial:

> Entende-se por ‘patrimônio cultural imaterial’ as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com

> os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003, p. 3)

Nesse contexto, o entendimento do passo considera subjetividades como o imaginário local, processos de aprendizagens próprios da cultura popular e atravessamentos de classe, gênero e/ou raça. Essa visão complexa nos parece fundamental para avançar nas indagações sobre como podemos entender uma dança contextualizada, culturalmente indexalizada, como o próprio samba de roda. Desse modo, o passo de dança quando localizado no seu próprio contexto cultural é constituído de informações, heranças e, especialmente, nos aponta uma condição de existência: a condição humana. Assim, chegamos ao entendimento de que o caráter imaterial do passo diz também respeito ao corpo e às relações de poder.

Percebermos o movimento, estudamos o passo, teorizamos o gesto. Esses são caminhos pedagógicos que produzem arte e conhecimento. É político também porque complexifica o corpo, não se contenta com um estereótipo de movimento, não nos basta a abordagem redutora, por vezes folclorizante. Nós reivindicamos todos os saberes, especialmente os ancestrais que resguardam e salvaguardam um passo que é CORPO. Corpo Atlântico Negro, corpo em diáspora, corpo reinventado, corpo em retomada. Sim, estamos falando em reconhecer, em visibilizar saberes do corpo subalternizado que foram ramificados nos sambas desse chão brasileiro.

Das Palavras ao gesto

Em relação à análise do movimento, como entender o miudinho? Como dar palavras ao gesto? Como ir além da postura anti-etnocêntrica e analisar o gesto dançado?

> Em nosso campo de estudo, o termo "gesto" também foi escolhido pela sua etimologia. Isso pressupõe nossa relação fundante com a gravidade, como somos e somos transportados - gero, gerere, de onde vem o latim gestus - em nossa relação com o peso, com o espaço, com o outro. Veremos que a referência gravitacional permanece em linha com o olhar focado no gesto. A gestão (mesma etimologia) da nossa organização gravitacional marca a nossa relação com o mundo e faz parte da musculatura antigravitacional (por vezes denominada “profunda”), local de cristalização da história instintiva e emocional das nossas ações e ações (gesta). (ROQUET, 2019, p. 51)

Assim, o passo assume um caráter de noção expandida e esgarçada de código, de significante simbólico porque conecta corpo e imaginário, memória e reinvenção. E se articula com o que a análise de movimento entende como esforço gravitacional do corpo. Dessa forma, procuramos entender que a gravidade e a gestão do corpo nessa situação de esforço são específicas também porque são culturais, ou seja, nos presenteiam com diferentes modos de organização das técnicas de corpo.

Destacamos nas experiências de ensino do miudinho vinculado aos estudos do corpo, aos estudos dos processos criativos e aos estudos críticos analíticos no âmbito do grupo de pesquisa Umbigada (Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade - GPACCO), algumas ignições de princípios do movimento. Como se estivéssemos na sala de nossa casa, sugerimos o seguinte roteiro de estudo e de investigação:

Deslocamentos

- Menor deslocamento possível. Começar a se mover e deixar o corpo se organizar para cobrir distâncias curtas, distâncias muito curtas. Sentir o momento de chegar e começar a caminhar/se deslocar novamente, dar uma pequena pausa antes de partir novamente.

- Menor passo possível. Nesta investigação, dar o menor passo possível. Caminhada curta e distâncias curtas. Aqui a atenção está voltada para os pés e o que se percebe é que o corpo está apresentando contenção muscular para brincar com o que é miúdo.

- Encontrar um parceiro pelos ombros. Nesse movimento, encontrar um parceiro e fazer contato pelos ombros. O toque dos ombros confere a complexidade de se organizar com o outro. A velocidade de caminhar, a condição de não se afastar, a sincronização entre os dois são desafios para o corpo.

- Passeando juntos. Manter contato do ombro com a parceira, sentir a temperatura do outro, o pulso do outro, o ritmo do outro como percepções de alteridade. Separar e retomar a caminhada. Deixar a companheira e ficar só ao caminhar, tire do outro sua própria organização para andar pequeno.

- Tropeçar sem cair: perder o equilíbrio e recuperá-lo. Parar de caminhar, procurar o tropeço e reorganizar. Inspirada no plano de composição pensado por Lepecki (2010), a sensação cinestésica de perder o equilíbrio e sentir a perda de si mesmo pode ser um gesto que nos é dado pela percepção de um corpo colonizado. Recuperar o equilíbrio e voltar a caminhar/se deslocar, tropeçar, recuperar, retomar ... várias vezes ...

- Deslizando o tecido. A imagem é a de limpar o chão, arrastando o pano com os pés. Pegar um pano, colocar no chão. Os dois pés em paralelo, um lugar a se chegar, um espaço a se percorrer. Complexidade

de organizar o deslocamento e deslizar o tecido, mantendo uma linha e querendo chegar a algum lugar. Com uma canção tradicional do samba, de Roque Ferreira, cantada por Clécia Queiroz, o deslocamento, o caminhar ganha um jeito de corpo miudinho.

Estudos da Bacia

- Ilíacos ativados, lado a lado, direita e esquerda. A imagem de referência é um pêndulo, o movimento da pelve é um pêndulo ao redor do umbigo.

- Púbis liberado, da frente para trás, sacro liberado. A bacia no miudinho é tão importante que as análises de dançarinos e amadores estão sempre em dúvida se o samba começa nos pés ou na bacia. É por isso que o miudinho e a umbigada são um conjunto de gestos que devemos entender bem. Este pequeno momento é importante para ativar a relação entre a cintura pélvica, a cintura escapular e os pés. Existe uma organização do centro do corpo que permite que a pelve se mova em diferentes direções ao mesmo tempo em que os pés indicam a direção do caminhar alinhado. A cintura pélvica faz todos os movimentos circulares e os pés fazem os movimentos para frente e para trás. Essa qualidade foi nomeada por Suzana Martins (2008) em seu livro A dança de Yemanjá Ogunté como um centro polissêmico. Enquanto se faz isso, se faz aquilo. Ambivalência no corpo. Polissemia.

Cantar, dançar e tocar

A Depois de estudar o gesto e tomarmos mais intimidade com o miudinho, propomos uma roda e procuramos sentir o sabor do samba de roda cantando e tocando o ritmo com as mãos. O pulso binário 2 por 4

pode ser experimentado caminhando com os pés, com as mãos e com os ísquios. A divisão rítmica nas palmas da mão, aprendemos também com o som da boca tchá/tchá…

B A letra de um samba de roda tradicional Recôncavo Baiano é compartilhada, percebida no seu imaginário e cantada e, no final, podemos experimentar a tríade de tradição afro-brasileira que não separa a voz do corpo, o corpo do som, a dança da voz...

Eu vi o sol
Vi a lua clarear
Eu vi meu bem
Dentro do canaviá
Minha sabiá
Minha zabelê
Toda meia noite
Eu sonho com você

O peso

- O peso do corpo para baixo e para cima com a flexão dos joelhos. É o momento em que o mexer dos pés ao ritmo do samba comunica com a bacia. O elo dessa articulação sendo os joelhos que medem o grau de flexão, e é esse grau de flexão dos joelhos que chamamos de aceitação da gravidade e do peso no miudinho. Durante o fazer, perceber que o andar no espaço com o tecido nos pés é uma ferramenta pedagógica que ajuda a entender o gesto do miudinho. Também perceba uma evolução na compreensão do gesto quando brincar com o grau de flexão dos joelhos ao percorrer o espaço com o tecido. Experimente descer o máximo possível...

- Nos perguntamos depois de experimentar o miudinho: Como é o miudinho saindo do protagonismo dos pés e acessando as mãos ou outros protagonismos? Passamos esse passo dos pés para as mãos, investimos no peso atuando na cintura escapular, miudinho nos ombros,

pêndulo clavicular em torno do esterno...miudinho correndo o corpo todo, miudinho percorrendo.

Metendo os pés pelas mãos: trânsitos poéticos para acessar novos miudinhos…

O peso revela formas de organização e reorganização do corpo diante da gravidade. Ele é ao mesmo tempo o agente e o agido do gesto, não apenas se deslocando como traz Louppe (2000), mas construindo, simbolizando a partir de sua própria sensação. As sensações e fazeres, portanto, enquanto reverberações do peso no movimento e em relação com a gravidade através dos deslocamentos, apontados por Bardet (2014) revelam características de corporeidades estéticas, filosóficas e políticas que operam e são operadas pela dança. Como, dessa maneira, o corpo se organiza para pe(n)sar diante do passo do miudinho no samba de roda? Aqui, não se trata de compreender o passo pelo estudo do peso em um determinado corpo, mas compreender o peso diante do movimento, do deslocamento que se faz para acessar aquele princípio filosófico da corporeidade do gesto, estético:

> O peso se coloca como ponto de interrogação da dança, a inquietude que atravessa e põe em movimento os corpos dançantes, cruzando a questão das massas, na fronteira entre singular e plural... não tanto a definição de um peso, sua gestão em pura oposição por mais leveza, mas arranjos sempre moventes das forças dos corpos em situação de peso. (BARDET, 2016, p. 65)

Partindo dos estudos teórico-práticos do miudinho no grupo de pesquisa UMBIGADA e no cotidiano pedagógico, direcionamos o tecido como recurso de tecnologia para acesso ao passo, dialogando diretamente com o peso. Durante o ano de 2019, foi realizado uma prática de samba de roda no Centro de apoio pedagógico ao deficiente visual (CAP) localizado no bairro da Saúde na cidade de Salvador, onde pudemos experenciar uma acessibilidade poética como diria

Edu O., professor da Escola de Dança da UFBA. Nesta prática utilizamos inicialmente o tecido nos pés, abrindo e fechando os dedos, deslocando o corpo para frente e para trás juntamente com o tecido, reverberando nos ombros, quadris, joelhos, como estímulo para chegar aos princípios do miudinho, como descrito na proposta acima e como aponta AMOROSO (2009):

> O miudinho como explica Martins (2006, p. 53), é um deslizar dos pés para frente e para trás, sem que os calcanhares percam o contato com o chão. Enquanto executam esse movimento, as mulheres mexem os quadris, com o corpo ereto ou curvado, correm a roda, dão umbigada, fazem manejo e se revelam enquanto corpo vivo. (AMOROSO, 2009, p. 138)

Aqui, há uma tentativa de descrição que ainda não passou pela lente da acessibilidade. Afinal, nem todas as pessoas possuem pés. No entanto, estamos juntamente nesta busca de provocar metodologias em dança que passem pela lente da deficiência, da diferença. Como diria o poeta Manuel de Barros, “repetir, repetir até ficar diferente”. Nessas repetições, seguimos com a prática, trazendo a roda como lugar afrodiaspórico do encontro, do popular democrático e acessível, apoiando-nos uns nos ombros dos outros e, agora, sem os tecidos nos pés, a filosofia do samba encontra-se com a beleza do gesto.

O deslocamento do peso permitiu um deslocamento político. Deslocamos os modos de fazer dança, de acionar os princípios de movimento, de maneira afrocentrada (NOGUEIRA, 2019). Estar apoiado, não guiado, estando juntes numa experiência que traz Bondía (2002), produzindo diferença, heterogeneidade e pluralidade. Invertendo assim, a ideia de que o samba nasce dos pés e propondo um samba que nasce do ser!

Referências

AMOROSO, Daniela. *Levanta, mulher, e corre a roda: dança, estética e diversidade no samba de roda de São Félix e Cachoeira*. 260p. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes

Cênicas, Escola de Dança e de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

_____. O estudo das danças populares brasileiras como campo de pesquisa: trajetos a partir das noções do passo, da prática e da criação. In: ENCONTRO CIENTÍFICA NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, VI, 2019, Salvador. **Anais eletrônicos**... Campinas: Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/papers/o-estudo-das-dancas-populares-brasileiras-como-campo-de-pesquisa---trajetos-a-partir-das-nocoes-do-passo--da-pratica-e-d> Acesso em: 28 set. 2020.

BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia / Marie Bardet: tradução Regina Schõpke, Mauro Baladi. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

BAUMAN, Zygmund. Modernidade e Ambivalência. In Featherstone, M. (coord.). **Cultura Global - Nacionalismo, globalização e modernidade**. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, p. 155-182.

BIÃO, Armindo. Matrizes Estéticas: o espetáculo da baianidade. In: BIÃO, Armindo (Org). **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. São Paulo: Annablume: GIPE-CIT, 2000, p.15-30.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução por Cid Knipel. São Paulo/Rio de Janeiro: Ed. 34/Eniv. Candido Mendes, 2001, p. 9-30.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG.2006.

IPHAN. Samba de Roda do Recôncavo Baiano. **Dossiê**. Brasília, DF: IPHAN. 2006.

_____. CD Samba de Roda Patrimônio Imaterial da Humanidade, DF: IPHAN. 2005. disponible sur http://www.asseba.com.br/_ARQ/musicas/06%20eu%20vi%20o%20sol,%20vi%20a%20lua%20clareareu%20nao%20tenho%20medo%20de%20andar%20no%20mar.mp3

LEPECKI, Andre. Coreo-política e coreo-polícia. In: Ilha – **Revista de Antropologia**, UFSC, Florianópolis/SC, v. 13, n.1,2, 2011, p. 41-60. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41/23932 Acesso em 20 jul. 2020

MENDES, Roberto. Yá Yá Massemba. Santo Amaro, Bahia, 2005. Álbum: **Tempos quase modernos.** Disponível em: https://www.letras.mus.br/roberto-mendes/1144687/ Acessado em 08 ago. 2020

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e Africanidades**. Ano 3, nº 11. Novembro, 2010. Disponível em: www.africaeafricanidades.com. Acesso: 06 set. 2020.

MARTINS, Suzana. **A Dança de Yemanjá Ogunté sob a perspectiva do corpo**. Salvador: EGBA, 2008.

ROQUET, Christine. **Vu du geste**: interpréter le mouvement dansé. Pantin, Paris: CND.2019.

CORPO-MICROCÓSMICO

Mário Gastão Cipriano Netto (UERJ)

Introdução

O que tem início aqui, com estas palavras, não é nada mais do que a representação concreta de uma investigação que dura. Mesmo que fosse possível precisar um instante no tempo que marcasse seu início, ainda precisaria de palavras para dizê-lo. Essa investigação se inicia antes de que minhas palavras são capazes de representar. O que temos aqui é uma discussão que se desenvolve numa perspectiva sucessiva e que responde também à determinada demanda acadêmica que me obriga a projetar em uma superfície plana a materialidade daquilo que socialmente poderíamos conceber como conhecimento. Enquanto discorro, meu raciocínio insiste em desenhar uma linha, onde os pontos se dispõe sucessivamente e os elementos do pensamento se encadeiam. Enquanto meu cérebro envia um estímulo para a ponta de meus dedos, no ponto preciso entre o cursor piscando na tela e minha ação de apertar uma tecla, entre uma palavra e outra que escrevo, poderia interpor quantas outras fosse capaz de imprimir. Poderia ainda inserir orações completas e até mesmo contextos ou universos inteiros. Aqui no texto, a cronologia sucessiva das letras constrói palavras, que se desenrolam em frases, constituem parágrafos e capítulos até alcançarem, se assim pudéssemos dizer, a totalidade de uma obra. Os olhos de você que lê desenham uma trajetória definida, marcada por um início, por um meio e por um final.

O processo de sistematização do conhecimento através da escrita é um indicativo da prerrogativa espacial onde nossa percepção se organiza. É, neste caso, debruçando-se sobre o aporte material da escrita que este artigo busca refletir sobre a experiência dos corpos considerando um marcador específico: a mobilidade. Compreendendo o tempo como uma experiência móvel, construímos abordagens que, ainda que se apresentem em sucessividade,

compõem no aqui e agora um novelo onde os fios se cruzam e se sobrepõem em diversos sentidos, direções e camadas. Num gesto simultâneo, construímos e analisamos os discursos que se mobilizam na relação entre o corpo e o móvel. Compreendendo que o processo de espacialização afasta cada vez mais o corpo de uma experiência encarnada da mobilidade, desejamos sinalizar tais disposições espaciais na experiência humana com a mobilidade e propor estratégias de emancipação destes movimentos.

A percepção da mobilidade e a vida prática: uma perspectiva especializada

Em suas confissões, Santo Agostinho foi um dos primeiros filósofos a discutir as complicações incutidas à razão humana quando tenta construir algum raciocínio sobre o tempo. Essa dificuldade não diz respeito à insuficiência da nossa capacidade de desenvolver algum raciocínio elaborado, mas é anterior e mais profunda: tem origem naquilo que, na modernidade, com o desenvolvimento dos estudos da medicina, da psicologia e até mesmo da filosofia, seria apresentado como os limites que a percepção humana oferece à nossa compreensão de mundo. O avanço de tais estudos possibilitou que fôssemos capazes não só de compreender os fenômenos envolvidos no processo de apreensão de mundo como também as reações desencadeadas nos canais aferentes pelos estímulos sensoriais, por onde o mundo nos penetra. As estruturas sensoriais que o corpo humano apresenta orientam a forma como o mundo é percebido, a percepção é resultado de um esquema físico que filtra as afecções que são apresentadas ao meu corpo. A consciência assiste todas as iniciativas que julgo tomar e é responsável por regular a intensidade das afecções recebidas e convertê-las em reações motoras. Num movimento centrífugo, o estímulo chega até o cérebro e pode, movendo-se no sentido oposto, provocar o deslocamento do corpo como um todo ou de suas partes. Em **Matéria e memória***,* Bergson (2010) constrói uma imagem que sintetiza o corpo:

> Abandonando-se qualquer discussão sobre a realidade ou idealidade do mundo exterior, enquanto mantenho meus sentidos abertos o que percebo no mundo é a presença de uma série de imagens, em seu sentido mais amplo. Enquanto as percebo, as imagens reagem indefinidamente uma sobre as outras, mas há uma dentre todas elas, no entanto, que conheço não somente de fora, enquanto percepções, mas a percebo também de dentro, como afecções. Essa imagem é meu corpo (BERGSON, 2010, p.11).

No processo onde, em geral, qualquer imagem tem influência sobre as outras de uma maneira determinada, o que minha percepção faz não é nada mais que eleger meu próprio corpo como uma zona de privilégio onde a reação às imagens externas encontra uma superfície de rebatimento. Meu corpo é uma das imagens que atua num conjunto, e assim como as outras, recebe e devolve movimentos, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em certa medida, como devolver o que recebe. “Em outras palavras, o cérebro nos parece um instrumento de análise com relação ao movimento recolhido e um instrumento de seleção com relação ao movimento executado” (BERGSON, 2010, p. 27).

As imagens se solidarizam à totalidade das demais que constituem o universo na medida em que uma imagem conserva a anterior e prolonga-se na que segue. “As linhas de força emitidas em todos os sentidos por todos os centros dirigem a cada centro as influências do mundo material inteiro” (BERGSON, 2010, p. 36). O que a percepção me oferece é indicar um ponto preciso de acesso a esse espectro completo e complexo onde tudo reage sobre tudo; a materialização concreta deste ponto por onde as linhas de força emitidas pela reação entre as imagens nada mais é do que meu próprio corpo. Ele se coloca como um anteparo material onde a luz emitida pelas imagens do mundo é rebatida e encontra significação. Às custas de conseguir obter alguma significação, minha percepção extrai a imagem da relação de solidariedade que estabelecia com as demais e interrompe o encadeamento existente dela com as outras. Está então realizada a espacialização.

O processo de espacialização do tempo tem seu início marcado no instante em que o ser humano passa não só a perceber a passagem do tempo

em si mesmo, mas consegue observá-lo na realidade que o rodeava. Em nossa experiência nos tornamos capazes de perceber que um *agora* estava compreendido entre um *antes* e um *depois*. Olhando para o céu e para o movimento do Sol conseguimos diferenciar que o *hoje* era diferente do *ontem* e que um *amanhã* viria, desprendemo-nos de uma noção eterna de presente e nos tornamos capazes de fazer previsões. A capacidade de predição do futuro modificou drasticamente nossa vida prática, conseguimos nos organizar e encontrar outros arranjos para viver. A noção da passagem do tempo permitiu que fossem estabelecidas relações diferentes com a natureza e com a terra, aprendemos que se plantássemos hoje, haveria colheita amanhã. O desenvolvimento de habilidades como a agricultura foi fundamental para que a transição do modelo nômade para sedentário se tornasse possível. O ser humano conseguiu se fixar, se reuniu em agrupamentos, construiu aldeias e teve seu modelo de vida radicalmente transformado.

O processo de espacialização transforma nossa relação com o tempo ao mesmo tempo em que molda nossa vida cotidiana. O calendário como o conhecemos, o relógio mecânico e uma série de outras sistematizações são produtos da experiência humana com o tempo que tem como funcionalidade organizar a vida social. Trato o tempo como um evento social, por compreender que a experiência com a mobilidade se configura em formas distintas que diz respeito à uma organização sócio-política situada num lugar específico da história. Por exemplo, a instituição da crucificação de Jesus Cristo como um evento único pela doutrina cristã não foi responsável apenas por alterar o calendário como também por moldar a noção contemporânea de tempo. O conceito linear de tempo passa a ser amplamente disseminado pela classe mercantil durante a Idade Média e como não se repetiria jamais, passa a ser considerado algo valioso que não deveria ser desperdiçado. A partir do século XIV, consequentemente, os relógios públicos das cidades italianas passaram a bater as 24 horas do dia, era o início da ideia de que tempo é dinheiro e que deveria ser usado de forma econômica (WHITROW, 2005). Com essa evolução, as ações foram se automatizando e sucumbimos à vida moderna. Nossa realidade tomou novos rumos, o mundo foi tomado por máquinas e a mecanicidade do tempo transformou nossa relação com o trabalho e também a

vida. Mais do que apenas operar as máquinas, nós vivemos com elas. A relação métrica e cronológica com o tempo altera por completo nosso modelo de vida: a exploração sensitiva do mundo foi reduzida consideravelmente, o imediatismo e a submissão ao tempo cronológico tomaram conta do cotidiano humano.

A espacialização como disposição colonial e seus desdobramentos epistemológicos

A investigação da estrutura sensorial abre precedentes para concebermos a existência material como resultante de uma série de discursos que estruturam um modo de estar no mundo onde nossa vida prática é condicionada a partir da imobilidade. Um mundo é aqui entendido como um conjunto de movimentos que operam estruturas discursivas que se constituem como tal porque mobilizam um existir além, outro corpo, um outro mundo que se experimenta segundo si mesmo e suas próprias legislações. Se existe um *eu* capaz de produzir discursos que alcançam alguma significação no mundo, só consegue fazê-lo porque este discurso é interpelado por um *você[s]* que opera numa estrutura marcada, construída a partir de um conjunto de instituições e de outros tantos discursos que participam dos movimentos dos nossos corpos neste mundo que compartilhamos. Um corpo é uma organização material de um universo coerente, é a própria capacidade de provocar deslocamentos. Das menores partículas até as grandes ideias, dos corpos em confronto nas ruas e fora da atmosfera, um corpo é aquilo capaz de mobilizar existências. Nós, seres humanos que vivemos a experiência do desenrolar de nossas existências em tempo, nossos corpos se posicionam na encruzilhada de uma série de intensidades produzidas dessa experiência. Eles emergem num mundo construído na interseccionalidade de diversos discursos impositivos além daqueles construídos pela experiência tempo.

Se conseguimos conceber um mundo como tal e pensá-lo desta forma é porque ele se dá na materialidade: quando uma existência se concebe estendida no espaço ela é fixada num território. É essa territorialidade, no entanto, que torna possível a organização de um corpo no/como mundo. Um

corpo conquista identidade porque se estabelece na concretude da realidade, tem um contorno, uma película que o aparta do todo e estabelece uma finitude à sua existência. Territorializar é uma necessidade inerente à existência dos corpos deste mundo, cada corpo é em si um conjunto de estruturas materiais que lhe são irrevogáveis. A espécie humana como a concebemos é a única, entretanto, que utiliza desta capacidade da matéria para construir uma estratégia de colonização que impõe um modo de operar no mundo às subjetividades.

Krenak (2019) e Kilomba (2019) nos permitem pensar a espacialização como uma estratégia colonial que, por estar pautada no domínio territorial do outro impõe por definição, que o imóvel é a única possibilidade legítima de existir. Esta ação sobre os outros corpos, como:

> a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p. 11).

A verdade do sujeito branco é a ideia civilizada, conservadora e respeitável de si mesmo, jamais passível à falha ou à crítica. O homem branco reconhece a ideia de outro, mas o faz numa relação de poder que vai objetificar essas identidades, caçando as subjetividades e as reduzindo a uma existência de objeto, descrito e representado pelo dominante (KILOMBA, 2019, p. 15-16). Objetivar é, portanto descrever alguma realidade. A adjetivação de uma outra existência só pode ser realizada a partir dos termos que quem a descreve tem consolidado em seu vocabulário, as existências que desviam da imagem e semelhança do sujeito branco vão ser usadas como tela de projeção para todos os aspectos desonrosos que eles temem reconhecer sobre si mesmos. A culpa e a vergonha são projetadas para o exterior como um meio de escapar dos mesmos, “[...] permitindo à branquitude olhar para si como moralmente

ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa" (KILOMBA, 2019, p. 37).

O traço colonial dessa verdade moral vai ser a ação que a performance legisladora de imobilidade vai operar na realidade conceitual filosófica, a configuração prática de uma estrutura que opera uma ação que intervém diretamente sobre a mobilidade do real tomando como condição a imobilidade. Seja sob configuração de uma grande ciência da humanidade, ou ainda na forma de sistemas capitais, os traços coloniais presentes na construção da realidade móvel operam vetores de forças que por direito, imposição, ameaça, medo ou alienação, vão legislar sobre o movimento da existência dos corpos.

Na dialética da filosofia clássica, é desencadeada uma estrutura que vai intervir no fluxo da existência, estabelecendo condições determinadas e zonas de privilégio conceitual que assim deslocam o sentido de ser da existência para o significado. Este deslocamento de sentido responde à exigência clássica do que Derrida propõe chamar de "[...] 'significado transcendental', que em si e por si mesmo, em sua essência, não se referiria a nenhum significante, ultrapassaria a cadeia de signos e deixaria de funcionar como significante" (DERRIDA, 1981, p.19-20, tradução nossa)[82].

Nossa experiência perceptiva do tempo, já bastante tendenciosa ao espaço, conquista na construção epistemológica da conceituação filosófica sua extensão máxima. De elucubração em elucubração, de conceito em conceito, o pensamento filosófico tradicional se construiu em abstrações imóveis e extensas, acreditando ser suficiente assim capaz de oferecer uma via de reconstituição dos caminhos daquilo que se estabeleceu como conhecimento. Por mais que diga respeito à realidade, nela mesmo o conceito não existe. É uma materialidade que confere ao pensar filosófico todas as coordenadas espaciais de que a percepção precisa para apreendê-lo. O que a história da filosofia aponta é que esforços dedicados à discussão do enigma do tempo apenas responderam ao modelo científico de construção de conhecimento: a

[82] [...] the classical exigency of what I have proposed to call a "transcendental signfied", wich in and of itself, in its essence, would refer to no signifier, would exceed the chain of signs, and would no longer itself function as a signifier.

realidade móvel é entendida e analisada a partir de uma composição de partes imóveis que, em sequência, recompõe uma linha cronológica de eventos sucessivos. O método analítico no qual a ciência e a filosofia se apoiam para conhecer a realidade remetem a pontos de referência tomados fora da coisa que se deseja apreender. Quando observamos um objeto qualquer, o percebemos diferente conforme o ponto de vista no qual nos posicionamos para observá-lo e tal atitude vai, no entanto, sempre nos deter no relativo. “E chamo-o de relativo por essa dupla razão: num caso como no outro, coloco-me fora do próprio objeto” (BERGSON, 2006, p. 184).

O processo de desmobilização da realidade conceitual da filosofia começa a ser definido quando Platão declara a existência de uma realidade fundamental composta de ideias ou formas gerais. Não me oponho à ideia de que seja concebida uma outra realidade, é este exercício que também me proponho a cada instante aqui. O que sinalizo é que a espacialização daquilo que seria mais tarde compreendido como conceito filosófico se institui quando toda realidade móvel é remetida unicamente a este mundo ideal. Às custas de edificá-lo, a realidade tem sua mobilidade suprimida e é encarcerada num território determinado e imutável. O mundo das ideias construiu um discurso que age impositivamente sobre a realidade operando a mesma estrutura que a ação colonial: as performances legisladoras de imobilidade.

O sujeito branco e a filosofia por ele construída impõem um nome às coisas da realidade, a performance legisladora de imobilidade configurada na ideia platônica aprisiona uma experiência móvel no terreno da eternidade. A realidade móvel só consegue ser descrita espacialmente: “Formar uma ideia geral é abstrair das coisas diversas e cambiantes um aspecto comum que não muda ou que pelo menos oferece para nossa ação um flaco invariável” (BERGSON, 2006, p.108). As proposições ontológicas da metafísica ocidental desencadeiam um processo de espacialização conceitual quando se estruturaram dogmaticamente como única fonte ou finalidade, origem ou causa de mundo. As oposições binárias, das mais notórias às múltiplas variações, cristalizam conceitos e produzem uma subordinação hierarquizante por interromperem o fluxo de sentido entre os mundos articulados.

A busca pela verdade universal constrói polarizações cada vez mais extremas quando, no século XVII, com as ciências matemáticas e da natureza sendo consideradas os domínios da precisão, a filosofia busca parâmetros para se equivaler a esse estatuto. Katz e Greiner (1998) destacam que este parâmetro de equivalência foi dado pela ênfase na autoridade da razão, postulada por Descartes e:

> [...] seu apoio no pensamento como legislador daquilo que existe *(cogito, ergo sum)* merece ser entendido como uma forma de aproximar a cognição dos objetos da matemática. Por reduzir a verdade ao que pudesse ser apreendido pela mente de forma clara e distinta, fez da matemática e da linguagem da verdade no mundo, pois seus objetos resultam de regras claras e distintas, e que, portanto, não precisam se apoiar no mundo empírico para retirarem de lá a explicação de sua existência. Assim, seu *cogito, ergo sum* colaborou para consolidar a compreensão, que ainda guia a muitos, de que existe uma essência humana e ela se localiza numa mente (ou alma, ou espírito) separada do corpo [...] O corpo passou a ser entendido como aquilo que tem extensão temporal e espacial (*res extensa).* Transformado em objeto, o corpo e suas verdades passaram a depender de ciências capazes de desvendá-los, enquanto a mente *(res cogitans)*, apoiada no critério das ideias claras e distintas, apresentava-se como auto-evidente (KATZ, GREINER, 1998, p. 79).

Por mais que se debruce sobre temas como a natureza, a mente e ainda o corpo, quando o faz, a filosofia os considera numa perspectiva que vai, inevitavelmente, em algum instante, privilegiar a mente, a razão e ao intelecto. Não afirmo aqui, de maneira alguma, que a filosofia se negue à experiência do corpo. O que a filosofia fez durante a maior parte de sua história foi antes negar a experiência do corpo como uma experiência suficientemente filosófica. A performance legisladora de imobilidade configurada cartesianamente opera duas ações consequentes: a primeira delas ao declarar e reafirmar a existência de uma essência humana - que como já vimos é uma ideia colonial - para então localizá-la num lugar preciso - neste caso, a alma. Essas escolhas vão imperar sobre a mobilidade dos corpos.

A dança como estratégia de dissenso

Tendo consciência de que os termos que designam o tempo são tomados de empréstimo à língua do espaço e de que quando evocamos o tempo, é o espaço que responde a nosso chamado (BERGSON, 2006), nosso compromisso se volta para, sempre que possível, provocar *desvícios* na linguagem. *Desvício* surge aqui pela contração entre desvio e vício. Um exercício de alargamento dos limites que são colocados não somente pela linguagem escrita e a experimentação outras lógicas de operação numa estrutura que condiciona e vicia nossas ações. Faço uma aposta e ela é o corpo. Uma aposta sustentada no corpo porque hoje sabemos que suas habilidades motoras não são inseparáveis de outras competências como a habilidade de raciocinar, emocionar-se e desenvolver linguagem. As ciências robóticas, a neurociência, a linguística, a filosofia e as ciências cognitivas tem convergido seus interesses em entender a cognição como um processo encarnado (KATZ, GREINER, 1998).

A razão, se assim alguns escolheram chamá-la, tratada apenas como um método, espacializa a experiência do corpo. Negá-la seria tolice, nada deixa de existir se eu não percebo. Quando Bergson (2006, p. 188) indica que:

> há pelo menos uma realidade que todos apreendemos por dentro, por intuição e não por mera análise. É nossa própria pessoa em seu escoamento através do tempo. É nosso eu que dura. Podemos não simpatizar intelectualmente, ou antes, espiritualmente, com nenhuma outra coisa. Mas certamente simpatizamos com nós mesmos.

consigo propor uma tomada consciente desse eu que dura, uma escuta atenta e continuada de si. Assumo a pedagogia da experiência corpo, em todo tempo, aqui e agora, colocado em estado de dança “[...] experimento a disponibilidade do pensamento, nos tecidos orgânicos que também vão sendo corpo, escuto o pulsar de ser-estar-fazer alinhado com essa disponibilidade. corpo disponível, corpo aberto, tonificado em afectar e ser afectado” (NEUPRATH, 2014, p. 8).

A capacidade de fruição estética que emerge do corpo em movimento revela-se como fértil campo para experimentação prática do pensamento. A mobilidade desenhada pela existência do corpo não é utilizada apenas como instrumento de ilustração, subordinada em função do pensar. Segundo Bardet (2014), a dança não é apenas uma imagem, e não está sendo convocada como um:

> [...] reflexo inspirando um filósofo que se observa e vê seus próprios movimentos de abstração através dela. A dançarina se constitui apenas como referência para a filosofia enquanto a leve, a musa, a abstrata, aquela que, mesmo passando pelo corpo, se extrai dele, abstraindo-se, por sua leveza, do peso, em uma articulação entre corpo movente, pensamento, peso e metáfora. (BARDET, 2014, p.26).

É preciso pensar a dança num lugar pouco ocupado nas investigações filosóficas, onde a dança é raramente pensada de igual para igual, como um pensamento, nem como objeto estético da filosofia, enquanto arte (BARDET, 2014). A dança não se pulveriza em devaneios abstratos e metafóricos, destituídos de qualquer peso, mas emerge da relação fundamental que estabelece com o solo e a gravidade. A leveza que hora possa ser atribuída à dança é ativa, desenvolvida e lapidada pelo trabalho de consciência do corpo que dança, uma luta com o peso que passa por uma relação entre os pés e o solo, e não por uma abstração absoluta da gravidade (BARDET, 2014). O pensamento se destitui de qualquer metáfora no instante em que a dança possibilita que ele seja corporificado, tornado matéria sensível no mundo concreto, o pensar cria raízes e crava-se no solo. O corpo em movimento, poetizado pela sensibilidade artística procedente da dança apresenta-se como um aliado da filosofia e “[...] não será considerado aqui objeto sistemático de um estudo de textos filosóficos, mas como lugar de uma operação possível em seu encontro teóricoprático” (BARDET, 2014, p. 24). Entre o dançar e o pensar não resta qualquer distância. O exercício aqui consiste em pensar - e dançar - a Dança em si mesma, o acontecer dança, o dançar, que é verbo de ação e desdobra-se ininterrupto em fluxos de movimento e transformação ininterruptos do corpo em vida e morte.

Agora. E aqui. Neste texto, a cronologia sucessiva das letras edifica cada palavra e permite que discursos sejam construídos. O que estas formas sobre a superfície anunciam é apenas o rastro impreciso da experiência móvel de um mundo em devir. Orientado por um corpo em estado de dança, um sujeito vivo, disponível ao encontro; que escolhe tratar a duração não como um objeto decifrável segundo às preconcepções de sua inteligência, mas prefere questionar a si mesmo, deslocando suas certezas de lugar para assim sustentar um estado de incerteza onde corpo e duração podem criar a si mesmos mutuamente. Eugênio e Fiadeiro (2012) instituem o acontecimento como um ato de criação a partir da ação de encontrar. Uma disposição que só é possível:

> Se abrirmos mão do protagonismo, transferindo-o para esse lugar "terceiro", impuro e precário, que se instala a meio caminho no cruzamento das inclinações recíprocas: o acontecimento. Se nos dermos esse tempo, esse silêncio, essa brecha; se suportarmos manter a ferida aberta, se suportarmos simplesmente (re)parar – voltar a parar para reparar no óbvio até que ele se "desobvie" –
> então, eis que o encontro se apresenta e nos convida, na sua complexidade embrulhada em simplicidade (EUGÊNIO; FIADEIRO, 2012, p. 4).

Acredito num estado de dança que é o exercício de abertura para esta dimensão do encontro do corpo com o mundo, que cria a própria condição de criar. Este estado é a apreensão da duração na própria mobilidade. Considerando o movimento e a mobilidade como elementos fundamentais da natureza da duração e ainda a extensa dificuldade de apreendê-los em si mesmos a dança, a arte do corpo em movimento, em suas aproximações com a natureza do tempo, é uma oportunidade de experiência metafísica da duração. O dançar é a experiência encarnada e consciente da mobilidade que, neste caso, "[...] não remete a nenhum ponto de vista e não se apoia em nenhum símbolo. [...] Enfim, o movimento não será mais apreendido de fora e, de certa forma, a partir de mim, mas de dentro, nele, em si. Apreenderei um absoluto" (BERGSON, 2006, p. 184-185). Em sua realização, a dança anula qualquer distância existente entre sujeito e objeto, entre corpo e pensamento, entre o dançar e a duração. Enquanto se desenvolve, deixa rastros virtuais no espaço, progride sem rumo determinado e nos escapa a cada instante. É

movimento incessante, impossível de ser tomado em qualquer corte ou imagem imóvel sem deslegitimar sua natureza.

O corpo em estado de dança realiza "[...] uma afinação rara, que não se mede por um dispositivo externo à sensação do movimento mas se ajusta no pulsar do próprio movimento enquanto se faz corpo. a [sic] afinação de corpo-acontecimento decorre da escuta do brotar de si no encontro com o retorno do que vai sendo mundo" (NEUPRATH, 2014, p. 24). A arte é um ofício diário que propõe não apenas descobrir como experimentar a realidade, mas também sobre aprender a construir essa experiência. Não é uma abstração da realidade, é a extrema consciência dos mecanismos de composição de um agora aqui preciso, a organização de mundo em ação e provoca acontecimentos na realidade móvel. O corpo em estado de dança tenciona todas as estruturas que sustentam a colonialidade porque tem a capacidade imanente "[...] de teorizar o contexto social onde emerge, o de interpelar e de revelar as linhas de força que distribuem possibilidades (energéticas, políticas) de mobilização, de participação, de ativação, bem como de passividade traria para essa arte uma particular forma crítica" (LEPECKI, 2011, p. 45).

O corpo consciente dessa capacidade crítica, quando assume uma postura em que não é objeto passivo dos acontecimentos da vida, mas é uma materialidade móvel transformada e capaz de transformar a realidade, torna-se o próprio corpo-acontecimento. Assumindo a mobilidade como identidade, o corpo-acontecimento aceita ser posto em dúvida e admite a experimentação de si como questão. A consciência e o exercício dessas potencialidades numa construção estética são capazes de redistribuir o fluxo existencial da realidade móvel, sabotando desta forma a lógica colonizadora que estrutura o campo conceitual e a coreografia dos corpos no chão da cidade. O corpo em estado de dança não toma nada nem si mesmo como dado ou eterno, mas põe a realidade em dúvida e coloca-se disposto a aprender a vivê-la. Uma atitude que transforma a temporalidade da relação com os outros corpos no mundo. A *acontecimentação* do corpo é a duração vivida como um exercício prático da existência, é a experiência do *enquantar* do corpo, um ação definida por Neuprath (2014) como: "Experimentar não ver uma coisa em vez de outra, é ver-sentir as coisas que vão sendo, os seres-estares-fazeres que vão

aparecendo. ver e continuar a ver. no visível-sentível enquanto invisível-sentível" (NEUPRATH, 2014, p.24-25).

Enquantar é um exercício prático da duração, é a disponibilidade de apre[e]nder com a realidade móvel: o corpo em experimentação continuada nas transformações produzidas em seu movimento no chão do mundo. A continuidade possibilitada na experiência do enquanto revela um compromisso com experiência de construção do mundo voltado para um entendimento mais democrático das existências dos corpos. Este compromisso se consolida num entendimento que parte da perspectiva posta por Krenak (2019) em *Ideias para adiar o fim do mundo,* em que considera que:

> Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazer essa viagem cósmica com a gente (KRENAK, 2019, p. 30-31).

O estado de dança mobiliza pedagogia e política numa ação que enquanto compreende a realidade, joga com suas intensidades a fim de construí-la. Nada está dado, tudo está a se fazer. O corpo-acontecimento exercita continuamente a consciência da mobilidade do agora em que age, aprecia os corpos que compõem esta realidade e opera forças que revelam o mais primordial de nossas existências: o corpo que dura. Que vive as experiências, festeja sua mobilidade e goza a dança dos corpos. Disponível à diferença revelada no encontro, o corpo em estado de dança prega o direito à continuidade da transformação da existência, sua presença derivante expõe na realidade uma ação de deslocamento que sabota a lógica colonial estabelecida:

> Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade e do próprio sentido da experiência de vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E minha provocação

> sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso estaremos adiando o fim (KRENAK, 2019, p. 26-27).

Adiar o fim do mundo é uma estratégia de sobrevivência do corpo-acontecimento, sempre na intenção de outro um, outro encontro, outro dia, outra página, outro tropeço, outro passo. Um corpo que entende que não se é corpo sozinho e que a existência do outro é que desenha os contornos da realidade. Não se é corpo sem ressonância, nossa existência está continuamente criando relações com os outros corpos no universo. Assim como o outro é uma possibilidade, o nunca mais também o é. Consciente de uma realidade que pode deixar de existir, sabendo que isso aqui muito provavelmente não volte a acontecer, o corpo-acontecimento se lembra continuamente da responsabilidade de existir e se questiona: o que fazer com o agora?

Considerações finais de um corpo-microcósmico

O corpo é por onde percebemos o mundo, o trabalho com a dança possibilita uma educação sensível do/pelo corpo em movimento, ela amplia as possibilidades corporais, permitindo que seja lançado um outro olhar para a vida. Um olhar que, ao invés de dividir a realidade, a multiplica. As perspectivas de mundo são desdobradas e a experiência se constrói no compartilhamento destes mundos. Um entendimento fundamental que horizontaliza as relações e coloca tudo num mesmo plano, não há maiores ou menores, primeiros ou posteriores.

O corpo em estado de dança é aquele que sustenta paradoxos, a ambivalência e o dissenso porque se realiza em mobilidade. Um corpo que expõe outra coisa senão sua própria realidade posta em questão. Somos conduzidos a nos habituar com as condições de movimento da realidade sem questioná-la, a mudança é uma realidade temida porque revela possibilidade. Nenhum ruído é permitido. Qualquer traço de subjetividade afirma o direito de querer ser, de sonhar, de viver e desejar. Em dança, o corpo assume a festa e

a lamúria, o sonho e a loucura, aceita a morte e dança sobre a imprecisão do móvel. O estado de dança afirma o trânsito como uma política da existência e lembra que não há limites para a diferenciação. A existência como um exercício performático coloca um alvo sobre este corpo que, estranho à realidade, ameaça sua estrutura. Corpos em perigo são corpos perigosos.

Os lugares não são nossos. Nossa existência é apenas um mundo que pode ser deslocado. Nosso destino é o trânsito, a provisoriedade. O agora que constitui o corpo é regado de simultaneidades, de [co]incidências de mundos. O corpo em estado de dança enfrenta aquilo que o constitui no agora e aqui, admite a possibilidade de atravessamento, contempla a beleza da escuta, sente as coisas com o corpo. Compreende que é na despedida de si que se cria o que se é. É preciso lembrar que nem mesmo as distâncias são eternas.

O estado de dança é ato de afirmação do desejo. Do desejo de construir uma experiência compartilhada de mundo, de produzir movimentos de autonomia e de criar realidades possíveis para que os corpos tenham direito de existir. Um corpo que ao se expor como um acontecimento de criação e diferenciação, expõe e experimenta a própria duração criando o universo. Uma criação sustentada no descontrole, onde o corpo abre mão de suas certezas e vaidades, coloca a si mesmo em questão e abre uma rachadura na realidade que é a própria possibilidade de criação de mundo.

O corpo é um produto e um produtor de discursos, é urgente e necessário que nos atentemos aos discursos nele interpelados. O corpo em estado de dança é aquele que tem consciência do que é, do que deseja e de como fazer uma realidade ser construída. É um corpo que é mobilizado em seus níveis históricos, cinéticos, políticos, sociais, afetivos, biológicos, estéticos e epistemológicos e tantos outros que coubessem enumeração. Um corpo que celebra os movimentos do universo, que goza nos encontros e aprecia a diferenciação. É a própria tensão entre a consciência infinita experimentada por um corpo finito que garante a continuidade da nossa existência. A finitude de si quando operada na duração se dissolve no todo, conectando-se ao universo de possibilidades de movimentos corpóreos.

O corpo em estado de dança opera nenhuma distinção entre forma e conteúdo, de maneira que o que expõe na realidade não é outra coisa senão aquilo mesmo que é. Uma ação no mundo que mobiliza processos que envolvem sua fisicalidade, seus aspectos biomecânicos, cognitivos e microscópicos. Mobiliza seus processos históricos, por acionar uma dimensão do tempo que excede seus limites físicos. Um corpo que se faz na consciência de que está constantemente [se] criando [em] a relação com os outros corpos no universo e faz de suas ações um compromisso e uma responsabilidade. Do físico ao social, do histórico ao estético, do microscópico ao cosmológico, o estado de dança é a simultaneidade consciente de todos estas dimensões no corpo: o corpo-microcósmico.

Referências

BARDET, Marie**. A filosofia da dança**: um encontro em dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DERRIDA, Jaques. Semiology and Grammatology: Interview with Julia Kristeva. In: DERRIDA, Jaques**. Positions.** Chicago: The University of Chicago Press, 1981, p. 15-36.

FIADEIRO, João.; EUGENIO, Fernanda. Conferência-performance secalharidade. In Culturgest, 2012, Lisboa. **O encontro é uma ferida**: Lisboa, [s.n.], p. 1-4.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. (org). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro, Univercidade:1998.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1ª Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

NEUPARTH, Sofia. **movimento escrito em estado de dança.** In. ESTEVENS, Ana; VILHENA, Cristina. (org). _____. Lisboa: C.E.M, 2014.

LEPECKI, André**.** Coreo-política e core-polícia. **Revista Ilha.** Florianópolis, v. 13, n.1, p. 41-60, 2011.

WHITROW, G.J. **O que é tempo?**: uma visão clássica sobre a natureza do tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

PANORAMA DE ESTUDOS SOBRE MÚSICA E DANÇA:
UMA BREVE ANÁLISE METODOLÓGICA

Tatiana Avanço Ribeiro (UNICAMP)

Música e dança, por serem artes temporais, possuem uma afinidade que até poderíamos chamar de "natural"[83], fácil de ser percebida, tanto historicamente como nos dias de hoje. Porém, quando se observa a relação que essas duas artes possuem na prática, é possível encontrar uma série de desavenças, que muitas vezes contrastam com essa afinidade entendida como "natural". Sendo assim, o campo de pesquisa em música e dança, atualmente conhecido como coreomusicologia, se apresenta como uma área de estudos muito rica justamente por trazer consigo uma série de problemas que anseiam por ser discutidos, problematizados ou quem sabe até resolvidos.

Neste artigo serão expostas algumas das tendências recentes da pesquisa coreomusical, observáveis em produções acadêmicas nacionais e internacionais. Pretende-se verificar alguns dos procedimentos metodológicos que foram e estão sendo desenvolvidas atualmente, para oferecer um panorama que pode ser útil não somente aos pesquisadores de música e dança como também aos interessados em metodologias para a pesquisa interdisciplinar em artes.

Por um *estado da arte* da pesquisa coreomusical

Esse levantamento metodológico se guia pela necessidade de realizar um *estado da arte* da pesquisa em música e dança no Brasil, necessidade essa movida pelo:

> [...] não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento

[83] Para adentrar o debate acerca do caráter natural ou cultural das relações entre música e dança vale conferir o capítulo quatro da dissertação de Inger Damsholt (1999).

> tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Os artigos e dissertações analisados no decorrer do texto foram reunidos em um levantamento de dados da minha atividade acadêmica em música e dança desde 2015, bem como em muitos anos de docência e atividade acadêmica de meu atual orientador Jorge Luiz Schroeder, em atividade na área de música e dança desde 2000. A leitura crítica desses textos, bem como a descoberta constante de novos textos sobre o tema, tem revelado questões e reflexões em comum, que se manifestam mesmo sem haver comunicação direta entre seus autores.

Esses artigos e dissertações nem sempre se colocam explicitamente como coreomusicais – difícil dizer se por desconhecimento da existência dessa área de estudo ou por opção acadêmica – porém argumentarei que, dada a convergência de temáticas abordadas, é possível incluí-los nessa categoria, uma vez que que eles já participam dialogicamente da rede de conhecimento coreomusical, mesmo sem adotar essa denominação.

Como exposto por Ferreira em *As pesquisas denominadas "estado da arte"* (2002), esse tipo de pesquisa possui caráter bibliográfico, portanto está sujeita às convenções e limitações da linguagem acadêmica, bem como à leitura realizada pelo próprio autor do estudo. Sendo assim, o mapeamento de artigos e teses coreomusicais, o esforço de encontrar conexões entre produções aparentemente autônomas e a identificação de duplicações ou lacunas em estudos contribuirão para criar *uma das possíveis histórias* sobre a produção acadêmica coreomusical, bem como reuni-los em uma rede de implicações, entrecruzamentos e não linearidade.

Ainda de acordo com Ferreira (2002), consideraremos que as ideias que norteiam a organização de catálogos acadêmicos também podem ter sua função no presente estudo. Dentre elas destacam-se a *acumulação* de uma gama de estudos com a pretensão de abarcar a *totalidade* da produção de

conhecimento de uma determinada área[84], a *otimização* de procedimentos de pesquisa (no sentido de encontrar informações com mais facilidade), o mito da *originalidade* da pesquisa (conhecer o que já foi feito para pesquisar aquilo que ainda não foi pesquisado) e, por último, mas não menos importante, a ideia de *conectividade*.

A ideia de conectividade entre estudos nos leva, consequentemente, ao pensamento dialógico de Mikhail Bakhtin (2016). A filosofia da linguagem desse pensador russo toma cada enunciado como unidade da comunicação discursiva, enunciados delimitados pela alternância dos sujeitos do discurso e pela conclusão, mesmo que parcial ou temporária, da ideia proposta pelo falante. Esses enunciados formam uma cadeia discursiva[85], em que cada enunciado se insere necessariamente como resposta à muitos enunciados anteriores:

> Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos. [...] Todo enunciado é pleno de ecos e de ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui, concebemos a palavra "resposta" no sentido mais amplo); ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2016, p. 57)

Mas de que maneira autores que nunca se leram – e por isso não se citam nas referências bibliográficas – podem chegar a ideias tão semelhantes? Bakhtin (2016) responderia à essa pergunta dizendo que, embora não imersos nas mesmas fundamentações teóricas ou epistemológicas, todos esses autores estão envoltos na mesma teia cultural. No caso, a teia cultural pode ser entendida como as relações entre som e movimento que podem ser

[84] Importante frisar que pretender a totalidade não significa jamais alcançá-la, mas sim tomar o recorte feito por essa pesquisa como uma unidade em si, que abarca representativamente a pesquisa de determinado período e lugar.

[85] Ferreira (2002) propõe a imagem de rede em vez de cadeia, pois a ideia de elos de uma cadeia remete a uma linearidade que não é compatível com os cruzamentos, ligações e rompimentos que podem surgir no discurso acadêmico. Priorizaremos, portanto, a ideia de rede daqui em diante.

observadas na arte da música e na arte da dança, bem como as vivências dos sujeitos que se encontram nos processos criativos e educativos relativos a essas duas artes. Essa teia cultural proporciona experiências análogas para diferentes sujeitos em diferentes tempos e espaços dos quais emergem questões e problemas comuns, que transcendem as limitações espaço-temporais.

Sendo assim, a escrita do presente texto, que se dará pela discussão de diversos outros textos tomados como enunciados, buscará atualizá-los justamente evidenciando seus entrelaçamentos em uma mesma rede discursiva. Será uma demonstração de que esses materiais já se encontram inseridos na cadeia discursiva da pesquisa coreomusical, uma vez que

> [...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016, p. 76)

Os materiais

O material estudado consiste em uma delimitação de dez artigos e dissertações em português, bem como outros artigos, livros e dissertações de referência da pesquisa coreomusical estrangeira, incluídos para fins de contextualização e comparação de resultados. O material nacional mais antigo data de 2000 e o mais recente de 2019, compreendendo um período de vinte anos de estudos brasileiros em música e dança. A escolha desses materiais se deu, em primeiro lugar, pela ordem de descoberta, o que coloca nesse estudo um caráter preliminar e o deixa em aberto para futuras expansões e reformulações.

É possível categorizar as pesquisas em educação musical que relacionam som e movimento[86] como todo um subgênero de pesquisa bastante prolífico, e é visível que muitas das questões que essas pesquisas abordam vão ao encontro direto com questões da dança. Pode-se dizer o mesmo a respeito dos estudos sobre música e artes cênicas, nos quais a abordagem de Ernani de Castro Maletta (2005, 2009) surge com frequência, e que inclusive já foi adaptada com sucesso à abordagem musical da dança[87]. Porém por motivos de delimitação de objeto de estudo optamos por não abordá-las diretamente no presente estudo, e focamos especificamente em estudos a respeito de música e dança.

Os dez materiais nacionais escolhidos para análise se dividem em cinco artigos, quatro dissertações de mestrado e um trabalho de conclusão de curso.[88] Constatamos que o objeto de pesquisa comum a todos eles (a relação da música coma dança) foi observado por dois diferentes ângulos: processos educativos e processos criativos. E, mesmo partindo de diferentes pontos de vista, esses estudos se entrecruzaram em questões recorrentes no trato das duas artes: a perspectiva autobiográfica, questões de autonomia e diálogo entre artes e artistas.

[86] São pesquisas que buscam desdobrar ideias dos chamados métodos ativos de educação musical, tais como os de Jacques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, José Eduardo Gramani, Lucas Ciavatta, entre outros. Sanchez, inclusive, evidencia que Dalcroze e Orff foram diretamente influenciados pelo trabalho de Rudolf Laban, o que explica a forte presença do corpo em seus trabalhos de educação musical (SANCHEZ, 2009, p. 35).

[87] Como exemplo de utilização da abordagem de Malleta na dança temos a tese de Maria Fernanda C. Miranda (2016), que será analisada adiante e, também, o trabalho de educação musical para balé clássico de Renata Donatti, que infelizmente ainda não se encontra em registros acadêmicos.

[88] Importante dizer que a pesquisa nacional em música e dança não se resume a esses dez materiais. Há vários outros artigos em português (brasileiros e portugueses) e até em espanhol que levantam várias outras questões e, por motivos de delimitação de objeto de pesquisa, não couberam no presente estudo.

Sobre a Coreomusicologia

A Coreomusicologia é uma área de estudos relativamente recente. O termo foi empregado pela primeira vez em um livro de Paul Hodgins – **Relations between Score and Choreography in Twentieth-Century Dance: Music, Movement and Metaphor** (1992) – porém sua origem remonta ao surgimento da Nova Musicologia em meados de 1980, quando os estudos de música se abriram às influências vindas de outras áreas do conhecimento, tais como teoria literária, ciências sociais e etnografia, tal como escreve Stephanie Jordan em *"Moving Choreomusically": between theory and practice* (2012).

Dentre as razões que levaram a uma demora da análise conjunta de música e dança por parte da academia é possível citar a diferença de solidez entre notação musical e notação coreográfica. Esta consolidou somente a partir de Rudolf Laban em meados do século XX, contribuindo então para o reconhecimento da dança como linguagem artística autônoma. Essa diferença fundamental entre as duas artes não somente atrasou os procedimentos analíticos simultâneos de música e dança como a própria entrada da dança no campo acadêmico. Andrade e Chalub (2017) expõem que o caráter de acontecimento da dança – que faz dela uma arte ainda mais efêmera que a música – entra em dissonância com as exigências da academia:

> O acontecimento de uma dança põe desafios à lógica da economia arquival, por vezes reduzida ao documento livresco e à herança daquilo que tradicionalmente chamamos de cultura na metafísica ocidental. Escritas de dança nas bases de dados, livros e acervos são minorias, o que já cria um impasse para o seu desenvolvimento nas pesquisas de dança no modelo técnico-científico. (ANDRADE; CHALUB, 2017, p. XXIX)

O termo coreomusicologia, embora guarde certa semelhança etimológica com a coreologia de Rudolf Laban, tem raízes mais musicológicas do que coreográficas. O próprio pesquisador que cunhou o termo, Paul Hodgins, é musicólogo e não considerou a teoria labaniana em seu livro de

1992[89]. O viés musicológico se deve, em parte, à crença de que seria necessário um conhecimento formal em música (relativo à compreensão de notação musical e sua terminologia) para estudar a música como elemento da dança, o que acaba deslocando os estudos sobre música e dança para musicólogos, músicos de dança e músicos com experiência prática em dança.

Dialogicamente, Schroeder intui essa mesma questão em sua dissertação de 2000. Ele percebe a necessidade de uma sistematização do pensamento musical da dança e chega à conclusão – como na coreomusicologia estrangeira – de que essa tarefa precisaria ser realizada por músicos:

> Os dançarinos possuem seu jeito próprio de imaginar a música (ou as músicas), apenas não confiam nele para sistematizá-lo e adotá-lo definitivamente como processo de construção da musicalidade dos dançarinos. [...] *Se não for iniciada por um músico, a legitimação do olhar musical da dança não se efetuará tão cedo*. Isto porque os dançarinos, por mais que a prática contrarie essa ideia, continuam aceitando a premissa de que a visão musical da música é a única capaz de desenlear as complexas estruturas musicais e atribuir-lhes um sentido. (SCHROEDER, 2000, p. 112, grifo nosso)

Ou seja: embora a contribuição musicológica possa ter seu valor prático e acadêmico para a dança, é importante ressaltar que a compreensão musical do dançarino pode bastar por si só, sem que este precise necessariamente de um conhecimento formal em música[90]. O ponto de vista do pesquisador da área da música, portanto, vem para somar e contribuir com o conhecimento musical que os artistas da dança já possuem: uma das contribuições que esse pesquisador pode proporcionar é revelação de algum conhecimento sobre a arte dos sons que já estava ali, apenas aguardando para ser percebido.

---

[89] Essa lacuna tem sido preenchida por pesquisadores subsequentes, que tem realizado a tarefa em aberto de relacionar os estudos coreomusicais ao pensamento labaniano (JORDAN, 1993; MCMAINS; THOMAS, 2013; MOORE, 2009; SANCHEZ, 2009). Dentre os citados, a tese de Melina Sanchez se destaca, até agora, como o único trabalho em língua portuguesa que possui essa característica.

[90] A formação musical do artista de dança é um tópico bastante discutido em estudos coreomusicais e que merece uma análise mais abrangente, para além do escopo desse artigo.

Atualmente, há na coreomusicologia estrangeira a tendência em interpretar música e dança como um construto, ou seja, como um único sistema de significados, na tentativa de evidenciar a inseparabilidade dessas duas artes (VELORI; VINAY, 2018, p. 1). Em *Music-Dance: Sound and Motion in Contemporary Discourse*, Velori e Vinay (2018) enfatizam que a multi e transdisciplinaridade se tornaram características vitais da pesquisa coreomusical, na qual se faz cada vez mais necessária uma metodologia de pensamento complexo, que seja abrangente o suficiente para abarcar diversas áreas do conhecimento. Para tanto, os autores elegem a concepção de Edgar Morin (1992, p. 18):

> Método, aqui, é oposto à concepção chamada "metodológica", onde o método é reduzido a receitas técnicas. Como no método cartesiano, ele deve ser inspirado em um princípio fundamental ou paradigma. Porém a diferença aqui é precisamente de paradigma. Não é mais questão de obedecer a um princípio de ordem (excluindo a desordem), de claridade (excluindo a obscuridade), de distinção (excluindo aderências, participações e comunicações), de disjunção (excluindo sujeito, antinomias e comunicações), pois isso seria um princípio que ata ciência à simplificação lógica. Pelo contrário, começando por um princípio de complexidade, é uma questão de conectar o que foi separado. (tradução nossa)[91]

Ainda de acordo com Morin (1992), são elencados quatro princípios de pensamento complexo promissores para a pesquisa coreomusical: 1- princípio dialógico, 2- emergência (do verbo emergir), 3- princípio recursivo e 4- princípio hologramático[92]. Dentre eles, o primeiro se aproxima bastante do princípio dialógico bakhtininano citado acima, e que fundamenta esse estudo. O segundo princípio colocado por Morin regerá a segunda parte do texto:

[91] “Method here is opposed to the conception called ‘methodological’ where method is reduced to technical recipes. Like the Cartesian method, it must be inspired by a fundamental principle or paradigm. But the difference here is precisely one of paradigm. It is no longer a matter of obeying a principle of order (excluding disorder), of clarity (excluding obscurity), of distinction (excluding adherences, participations and communications), of disjunction (excluding subject, antinomy, complexity), that is to say a principle which ties science to logical simplification. On the contrary, starting from a principle of complexity, it is a matter of linking what was disjointed.” (MORIN, 1992, p. 18)

[92] O terceiro princípio diz respeito à ideia de que os efeitos se tornam causa de um fenômeno. O quarto princípio assume que o todo está, de algum modo, contido em uma das partes. (Cf. VELORI; VINAY, 2018, p. 12–13)

relacionamos emergência com o verbo emergir porque o conceito se refere às "propriedades e qualidades que surgem apenas a partir da organização dos vários constituintes de um todo" (VELORI; VINAY, 2018, p. 12). De acordo com esse ponto de vista, pudemos constatar a emergência de questões comuns aos textos coreomusicais estudados e as discutiremos nos tópicos seguintes.

As perspectivas autobiográficas

Um elemento presente em um importante artigo estrangeiro (SMITH, 2005) e em dissertações brasileiras (SANCHEZ, 2009; SCHROEDER, 2000) é a autobiografia como recurso de justificação para a pesquisa de música e dança. Por meio dela os pesquisadores apresentam sua trajetória pessoal e profissional, evidenciando sua formação e experiência nas duas áreas do conhecimento e, assim, qualificam-se para discorrer sobre o assunto. Também é relatada uma certa dificuldade inicial em pesquisar o tema, geralmente devido a resistências institucionais.

Essa abordagem se faz importante principalmente em pesquisas com certo grau de pioneirismo, que por estarem muito próximas dos primeiros estudos em determinada área ainda não contam com um volume considerável de bibliografia que possa justificar sua escolha temática. Além disso, confere ao estudo um caráter empírico, em que o pesquisador retira suas problematizações diretamente da prática e de vivências sonoras e corporais.

Marian Smith (2005), por exemplo, comenta a respeito das dificuldades que encontrou para pesquisar música para balé em meados da década de 1980. Nesse período já havia uma abertura maior para a pesquisa sobre dança na área da musicologia e, ao mesmo tempo, um certo preconceito para com a música de dança, considerada inferior em relação à música de concerto. Esse contexto fazia com que sua paixão por balé tivesse um caráter secreto e quase

ilícito[93]. Porém ela relata grandes mudanças na pesquisa sobre o tema, culminando com o evento *Sound Moves: An International Conference on Music and Dance* (2005), para o qual Smith escreveu o artigo em questão.

Melina Sanchez (2009), por sua vez, relata um problema comum em sua experiência com educação formal na música (aulas de piano) e na dança (balé clássico): o foco nos aspectos técnicos em detrimento da significação artística. Sua pesquisa, portanto, irá se realizar por meio da utilização da dança na educação musical como processo humanizador, fundamentado na pedagogia de Paulo Freire, Rudolf Laban[94], Isabel Marques e toda uma gama de educadores musicais.

Jorge Schroeder (2000) relata a mesma inadequação em relação ao ensino formal de música, seguida de sua gradual entrada no mundo da dança como músico. Ao ler seu Memorial, é visível que sua trajetória profissional desemboca na investigação acerca do modo com que os dançarinos veem a música e das contribuições que dançarinos podem absorver do modo *musical* de se ver a música. Sua longa experiência como músico de dança no Departamento de Artes Corporais da Unicamp (DACO) é claramente o material empírico que permeia toda a tese.

Esse caráter autobiográfico também se relaciona com uma das características básicas do paradigma pós-moderno de pesquisa em música: uma nova relação entre sujeito e objeto, descrita por Vanda Bellard Freire no artigo *Pesquisa em Música e Interdisciplinaridade* (2010):

> O paradigma de pensamento pós-moderno prioriza a perspectiva subjetiva, centrada no sujeito, e não o distanciamento objetivo entre um sujeito, que se pretende neutro, e um objeto, externo a ele e distante, sobre o qual busca atingir um conhecimento também neutro e generalizável. A relação sujeito-objeto proposta pelo enfoque pós-moderno não busca esse distanciamento nem essa neutralidade e não valoriza a possibilidade de generalização. (FREIRE, 2010, p. 82)

[93] "So my own passion for ballet, as a graduate student in musicology, was a secret one, and it felt almost like an illicit one" (SMITH, 2005, p. 176)

[94] Cf. nota de rodapé número 5.

A questão da autonomia

Curiosamente, questões sobre autonomia tendem a surgir com mais aprofundamento em textos voltados a processos criativos do que em textos sobre processos educativos. Isso talvez ocorra porque cada processo criativo implica, necessariamente, em um tipo específico de hierarquia entre música e dança. Ou seja, determinar se a coreografia será criada antes ou depois da escolha da música, qual música será utilizada para determinado tipo de coreografia, se não haverá música, de que maneira os movimentos se articularão perante o som, são todas decisões que carregam diferentes graus de autonomia e de hierarquização entre as artes envolvidas.

Observamos que é comum que textos sobre música e dança iniciem com uma defesa da autonomia da dança em relação à música. Destacam-se pontos da história da dança em que esta se distancia da música, como as cartas de Noverre e declarações de Cunningham (LAGES, 2012), os processos criativos que priorizam a autonomia entre artes na Companhia dos Balés Russos (RIBEIRO, 2017), ou então afirmações gerais que delimitam um lugar para a música dentro da dança sem que, com isso, a dança se submeta à música (SCHROEDER, 2000; VIEIRA; AVELINO, 2014).

E embora se destaque a autonomia da dança em relação à música – cujo exemplo mais radical pode ser observado na proposta de independência de John Cage e Merce Cunningham – a conclusão comum a três dos textos (LAGES, 2012; RIBEIRO, 2017; VIEIRA; AVELINO, 2014) é a de que dança e música são artes *interdependentes*. Pois, por mais transgressora que seja a proposta de autonomia, música e dança se encontrarão no tempo e no espaço da performance, gerando relações intencionais ou não entre as artes envolvidas em uma obra[95].

[95] Fogelsanger e Afanador (2017) discutem que, embora a intenção criativa seja a incongruência entre música e dança esse efeito raramente é conseguido, devido à tendência da percepção humana em buscar conexão entre os elementos percebidos. Essa evidência

Porém, quando se trata da opinião de um músico temos o caminho oposto: conclui-se que música e dança são artes *independentes*, por possuírem diferenças irreconciliáveis entre si, diferenças que precisam ser reconhecidas e valorizadas em nome de um bom relacionamento entre as artes (SCHROEDER, 2000, p. 112).

Essa divergência nas conclusões acontece de modo semelhante nos escritos de John Cage e Merce Cunningham: enquanto o primeiro (o músico) sempre utilizou a palavra independência ao se referir à relação entre as duas artes (CAGE, 1961; 1985. KOSTELANETZ, 2003), o segundo (o bailarino) se manteve ligado aos termos autonomia e interdependência por um bom tempo (KOSTELANETZ, 1998, p. 39 e 138. LESSCHAEVE, p. 140)[96]. Podemos encontrar uma explicação para essa divergência na diferença de experiência perceptiva de músicos e dançarinos:

> Enquanto músicos e seus ouvintes ouvem aproximadamente a mesma mistura de sons, dançarinos e seus espectadores não veem o mesmo campo de movimentos: os dançarinos estão dentro de uma gama de mudanças enquanto os espectadores estão fora. (FOGELSANGER; AFANADOR, 2017, p. 66 - tradução nossa)[97]

Expandindo essa afirmação para a percepção dos músicos em relação à dança e dos dançarinos em relação à música poderemos inferir, como uma das hipóteses possíveis, que os músicos nem sempre perceberão a dança durante uma performance, seja por opção ou por concentração em sua própria performance musical, estando portanto mais propensos a compreenderem música e dança como independentes. Já os bailarinos, que não têm a opção de não perceber a música, tenderão a interpretá-las como artes interdependentes.

---

contraria o senso comum de relação entre música e dança contemporânea, por exemplo, frequentemente denominada como relação de independência.

[96] Mesmo quando aderiu ao uso do termo independência, Cunningham continuou usando o termo ao lado da interdependência: "[...] *music and dance could be separate entities independent and interdependent, sharing a common time*" (KOSTELANETZ, 1998, p. 138)

[97]"While musicians and their listeners hear approximately the same mix of sound, dancers and their viewers do not see the same field of movement: the dancers are within a changing array while the observer is without."(FOGELSANGER; AFANADOR, 2017, p. 66)

A breve análise colocada no parágrafo acima evidencia que analisar música e dança pelo ponto de vista de “estarem juntas/dependentes ou não/independentes” é insuficiente e, para alguns pesquisadores, até primitivo (DAMSHOLT, 1999, p. 131). Damsholt disserta a respeito das limitações desse sistema de pensamento dualista, que segundo sua nomenclatura é descrito como visualização e contraponto, e propõe maneiras de superar o dualismo, concluindo que não existe dança sem relação com a música, pois mesmo o silêncio pode ser interpretado como elemento audível da dança.

Assumindo a intersecção de linguagens como inevitável, Almeida (2013) utilizará o processo criativo como meio para investigação das fronteiras entre as artes. Seu trabalho procurará transpor procedimentos composicionais da música, do cinema e das artes visuais para a dança, num processo de apropriação quase antropofágico, por meio do qual a dança se reinventa, focando menos nas distinções entre artes e mais no diálogo entre elas.

O diálogo entre artes e artistas

A questão do diálogo esteve onipresente nos materiais nacionais estudados. Ele aparece de várias formas, às vezes apenas como menção, às vezes como elemento central para a relação entre música e dança.

Discute-se a importância e as dificuldades do diálogo verbal entre artistas, que se faz necessário em processos de criação artística colaborativa entre músicos e bailarinos (MCMAINS; THOMAS, 2013; RIBEIRO, 2017; SCHROEDER, 2000; SMITH, 2005; SOARES, 2011). Ainda que seja uma etapa vital para processos criativos que envolvam artistas das duas áreas, a diferença de terminologia entre as linguagens artísticas surge como um fator problemático, devido à falta de um vocabulário comum. A comunicação verbal entre músicos e artistas da dança é estendida como metáfora para a relação entre artes: “Atualmente, a imagem que faço da música e da dança é a de dois

indivíduos que dialogam, se aproximam e se afastam, brigam e se harmonizam, enfim, interagem". (SCHROEDER, 2000, p. 112)

Esse uso do diálogo como imagem de uma relação não verbal leva tanto para as discussões do tópico anterior a respeito de autonomia, independência e interdependência, quanto para as análises do discurso propriamente ditas. Pois, se dança e música são entendidas como linguagens artísticas, é de se esperar que ocorra comunicação e diálogo entre elas.

Nessa vertente, os estudos de Mikhail Bakhtin (2003, 2016) têm permitido olhar as relações entre artes de uma maneira abrangente. Para ele e outros estudiosos da linguagem de seu tempo que compõem o *Círculo de Bakhtin* (Valentin Volóchinov e Pável N. Medviedev, principalmente), a construção de sentidos da linguagem é variável porque é construída socialmente. A partir do momento em que estendemos essa ideia às artes, observaremos que o sentido do que é dito raramente coincidirá com o sentido que é compreendido, pois músicos e artistas da dança partem de formações educacionais e ponto de vista culturais muito diferentes (SCHROEDER, 2012).[98]

Outra ideia bakhtiniana com aplicação interessante na área aparece na tese de Maria Fernanda Miranda (2016): a ideia de polifonia. Esse termo, emprestado da música, descreve uma diversidade de melodias simultâneas (horizontal) entre as quais não há hierarquia, e que se encontram em pontos de apoio harmônico (vertical). Com Bakhtin (2002), essa ideia é levada à análise literária, e com Ernani Maletta (2005, 2009), essa ideia se estende à relação da música com o teatro. Na síntese dessas duas aplicações, Miranda estende a polifonia à relações entre dança, canto e a atividade das fiadeiras do Vale do rio Urucuia. Assim, a polifonia se expande como ideia que evidencia os entrelaçamentos e diálogos constantes que se dão no encontro de linguagens artísticas.

[98]Com base nessa fundamentação, Schroeder desenvolveu pesquisa denominada *Diálogos Difíceis: interações artísticas, educacionais e de trabalho entre música e dança*, entre 2015 e 2018.

Considerações finais

Podemos concluir que os pontos de convergência observados entre os materiais também acabam sendo métodos de pesquisa, pois constituem modos de olhar muito específicos para as relações entre música e dança. Essas duas áreas, de tantas semelhanças e de tantas especificidades, foram e estão sendo entrelaçadas na pesquisa acadêmica de diversas maneiras. Mesmo aqueles pesquisadores que acreditavam estar sozinhos nessa empreitada têm conseguido encontrar seus pares, e têm ouvido as ressonâncias de seus trabalhos nos trabalhos dos outros. A dialogia é evidente e reconhecê-la é fundamental para que possamos desenvolver estudos cada vez mais potentes, interligados e dialogantes.

Há muitas outras convergências possíveis entre som e movimento, que aguardam por outros pesquisadores que, dotados de outras vivências, outros pontos de vista e outras fundamentações epistemológicas poderão revelar questões igualmente diversas. Espera-se que este texto contribua para divulgar os estudos já desenvolvidos e, quiçá, estimular o desenvolvimento de novas pesquisas coreográfico-musicais, ampliando assim a abrangência dos estudos interdisciplinares em artes.

Referências

ALMEIDA, Karina Campos De. Possibilidades de composição em dança através do diálogo com outras artes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA CENA, 1, 2013, Campinas. **Anais**. Campinas: 2013, p. 90–95.

ANDRADE, Sérgio Pereira; CHALUB, Silvia. **Performar Debates:** LabCrítica no Festival Panorama e outras dobras. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DAMSHOLT, Inger. *Choreomusical Discourse: the Relationship between Dance and Music*. Tese de doutorado, História e Estética da Dança, Instituto de Filologia Nórdica, Faculdade de Humanidades, Universidade de Copenhagen, 1999. Disponível em: <https://www.academia.edu/4440413/Choreomusical_Discourse _The_relationship_between_Dance_and_Music>. Acesso em 10 jun. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, Linceu Editorial, v. XXIII, n. 79, 2002 p. 257–272. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FOGELSANGER, Allen; AFANADOR, Kathleya. Parameters of Perception: Vision, Audition, and Twentieth-Century Music and Dance. **Avant: Trends in Interdisciplinary Studies**. Varsóvia, v. 8, n. 1, 2017, p. 59–73. Disponível em: <http://avant.edu.pl/wp-content/uploads/Fogelsanger-Afanador-Parameters-of-Perception.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Musica Hodie**. Goiânia, v. 10, n. 1, 2010, p. 81–92. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br /musica/article/view/12826/13144>.

JORDAN, Stephanie. Music Puts a Time Corset on the Dance. **Dance Chronicle**. Londres, Routledge, v. 16, n. 3, 1993, p. 295–321. Disponível em: <http://www.jstor .org/stable/1567920?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents>. Acesso em: 3 mar. 2020.

JORDAN, Stephanie. Moving “Choreomusically”: Between Theory and Practice. **Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique**. Quebec, Société québécoise de recherche en musique, v. 13, n. 1-2, 2012, p. 11–19. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/sqrm/2012-v13-n1-2-sqrm0280/1012345ar.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2020.

JORDAN, Stephanie; MORRISSON, Simon; PRITCHARD, Jane, et al. SOUND MOVES: AN INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC AND DANCE 2005, Londres. **Anais**. Londres: Roehampton University, 2005. p. 228. Disponível em: <http://www.roehampton.ac.uk/soundMoves>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LAGES, Eli Angelo Batista da Silva. Relação dança e música: uma busca pela intencionalidade dialógica nos espetáculos de dança contemporânea da cena recifense. In: II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA (ANDA) 2012, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2012, p. 1–6. Disponível em: <https://document.onl/documents/relacao-danca-e-musica-uma-busca-pela-espetaculos-de-danca-contemporanea.html>. Acesso em: 1 abr. 2020.

MALETTA, Ernani. *A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas*. 2005. Tese de doutorado, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. Estratégias para a criação musical nos espetáculos do Grupo Galpão e suas relações com a formação do ator para uma atuação polifônica. **Sala Preta**. São Paulo: Discurso Editorial, v. 9, n. 1, 2009, p. 399-407. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57421/60403>. Acesso em 17 ago. 2020

MCMAINS, Juliet; THOMAS, Ben. Translating from pitch to plié: Music theory for dance scholars and close movement analysis for music scholars. **Dance Chronicle**. Londres: Routledge, v. 36, n. 2, 2013, p. 196–217. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01472526.2013.792714>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MIRANDA, Maria Fernanda C. *Mulheres de Linhas: Dos cantos femininos de fiação do Vale do Rio Urucuia ao processo de criação em dança*. Dissertação de mestrado, Artes da Cena, Instituto de Artes, Unicamp, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322084>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MOORE, Carol-Lynne. **The Harmonic Structure of Movement, Music and Dance according to Ruldolf Laban:** An Examinations of his unpublished writings and drawings. Nova Iorque: The Edwin Mellen Press, 2009.

MORIN, Edgar. **Method:** Towads a Study of Humankind, The Nature of Nature. Nova Iorque: Peter Lang, 1992.

RIBEIRO, Tatiana Avanço. John Cage e Merce Cunningham: colaborativismo e as novas relações entre Música e Dança. **Música em Foco**. São Paulo, v. 1, 2017, p. 19–26. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/musicaemfoco/article/view/287>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANCHEZ, Melina Fernandes. *Dança e Música : por uma Educação Humanizadora em prática musical coletiva*. Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2495?show=full>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SCHROEDER, Jorge Luiz. **A música na dança: reflexões de um músico**. Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251067>. Acesso em: 6 ago. 2019.

SCHROEDER, Jorge Luiz. Os diálogos difíceis entre música e artes da cena. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, v. 58, suplemento, 2012, p. 2387-2395.

SMITH, Marian. Counts and Beats : Moments in the Dialogue between Music and Dance. In: SOUND MOVES: AN INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC AND DANCE, 2005, Londres. **Anais.** Londres, Routledge, 2005, p. 179–189. Disponível em: < https://tinyurl.com/y2aqppsk>. Acesso em: 19 ago

2020.

SOARES, Daniela Luciana Pereira. *Diálogos entre música e dança: a Formação Musical do Artista de Dança*. Monografia de Especialização em Educação Musical, Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

VELORI, Patrizia; VINAY, Gianfranco (ed). **Music-Dance: Sound and Motion in Contemporary Discourse**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

VIEIRA, Alba Pedreira; AVELINO, Dienefer Ribeiro. Dança, Música e processos criativos: possíveis interfaces. **Moringa: Artes do Espetáculo**. João Pessoa*:* Universidade Federal da Paraíba, v. 5, n. 2, 2014, p. 133–152. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/22451>. Acesso em: 1 mai. 2020.

AS IMAGENS NA RELAÇÃO ENTRE DANÇA E SOMÁTICA[99]

Mônica Emilio Cerqueira Pereira (UFRJ)
Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

Introdução

Esta proposta reflexiva nasce do interesse pela investigação da imaginação nos corpos dançantes. Em meio à complexidade e à subjetividade existentes nas articulações de imagens que se dão no corpo, a partir do movimento do corpo e da multiplicidade de relações que estabelecemos com o ambiente, há um território amplo de estudos, que envolve a fruição da capacidade imaginativa do intérprete em prol de seu desenvolvimento pessoal e artístico. Assim, com um recorte específico sobre o tema, este texto reflete sobre a relevância do uso de imagens em um fazer em dança com abordagem somática. Na composição dessa escrita, serão utilizadas algumas anotações advindas de uma experiência de pesquisa corporal, como estratégia de visibilizar e produzir imagens com as reflexões.[100]

O diálogo entre os campos da dança e da somática vem se firmando no Brasil e no mundo ao longo do tempo, contribuindo para o processo de formação de intérpretes, criadores e docentes e, obviamente, para os modos de fazer e pensar a dança na contemporaneidade. A educação somática, conhecida na Europa desde o início do século XX por cinesiologia ou análise funcional do corpo no movimento dançado, começou a ser difundida no Brasil a partir da década de 1980. É um campo interdisciplinar, que engloba diferentes métodos educacionais voltados à conscientização corporal, entre eles: a técnica de Alexander, o método Feldenkrais, o Bartenieff Fundamentals, a *Ideokinesis*, o Body-Mind Centering (BMC), a Antiginástica, a Eutonia, a

[99] Este artigo foi desenvolvido com base na pesquisa de mestrado em andamento no curso de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) da pesquisadora Mônica Emilio, sob o título: **A imaginação na criação em dança: o corpo poético em atualização**, com previsão de defesa para 2021.1. Nessa pesquisa, trabalha-se a ideia de imaginação como ação, que se constitui no corpo; *imaginação encarnada*. Trata-se de uma pesquisa que tem como foco a investigação do corpo dançante em estado de criação, em um fazer sensível, criativo e poético. Orientação: professora doutora Maria Inês Galvão Souza.

[100] Os relatos de experiência corporal que constam neste texto são da autora Mônica Emilio e fazem parte da referida pesquisa de mestrado em dança.

Ginástica Holística, o Movimento Autêntico, a técnica Klauss Vianna e outros. Compreendemos também que a metodologia desenvolvida por Angel Vianna e a Teoria Fundamentos da Dança (TFD), de Helenita Sá Earp, são referências importantes para a formação de profissionais da dança no Brasil e que têm como eixo norteador a consciência e a autonomia de um corpo integral. Essas são algumas das variadas técnicas e métodos guiados por princípios em comum, tais como o reconhecimento da unidade corpo-mente, o respeito pelas diferenças entre os seres humanos, o incentivo à atitude investigativa do corpo e do movimento, a ênfase na consciência corporal e no cuidado de si, e a compreensão de um caminho de construção de conhecimento trilhado pela experiência pessoal, que é única e intransferível.

Atribui-se ao norte-americano Thomas Hanna a criação da expressão educação somática, utilizada em seu artigo “What is somatics?”, publicado na revista **Somatics** em 1983. Nesse artigo, o autor define a educação somática como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA apud FORTIN, 1999, p. 42). Para nomear o corpo sob essa perspectiva, o autor escolhe o termo grego *soma*, que significa *corpo vivo*, em seu sentido amplo, com o intuito de abarcar não apenas seus aspectos físico-estruturais, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais, como processos em construção nas relações de troca com o ambiente.

A imaginação, sendo compreendida neste artigo como um elemento fundante do corpo, do *soma*, é, com frequência, estimulada em práticas somáticas e/ou práticas de dança com abordagem somática, mostrando-se uma ferramenta importante em trabalhos voltados à sensibilização corporal, à consciência de si e do movimento, à conexão consigo mesmo e o meio, ao estudo da anatomia, à reorganização de padrões corporais e à investigação criativa do corpo em movimento, respeitando sempre as particularidades do sujeito. Trata-se de aspectos que podem ser considerados caros à dança em geral, mas que, comumente, são valorizados no contexto da dança contemporânea.

Percebe-se que a imaginação é um elemento importante no caminho de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e artístico. Contudo, é possível identificar nos corpos dançantes que são trabalhados a partir de uma abordagem somática uma atitude investigativa do corpo em movimento, ancorada em estados perceptivos e conectivos que, por sua vez, possibilitam um mergulho mais profundo no exercício da imaginação como ação criativa que reverbera nos espaços mais internos e mais externos do corpo.

O exercício da imaginação a partir de uma abordagem somática pode ser muito positivo nos processos de formação, de preparação corporal e de criação em dança, favorecendo a exploração das potencialidades do corpo dançante em um fazer sensível, criativo, expressivo e poético. Essa proposta estaria vinculada ao entendimento de corpo sensível como aquele capaz de experimentar um estado de abertura e disponibilidade no trânsito por diversos níveis de percepção do movimento, em conexão consigo mesmo e em interação com o todo.

Para tratar dessa temática, abrimos um diálogo com os pensadores Henri Bergson, Marie Bardet, Irmgard Bartenieff e Bonnie Bainbridge Cohen, em cruzamento com estudos embasados na Teoria Corpomídia[101], desenvolvida por Christine Greiner e Helena Katz. Desejamos oferecer a estudantes, professores, artistas e pesquisadores uma base conceitual que estimule a reflexão sobre o lugar da imaginação em suas práticas de dança.

Percepção-ação: imagem do corpo e no corpo

Após caminhar um pouco, paro. Fecho os olhos. Percebo a minha respiração. Com os pés bem apoiados, espalhados no chão, sinto a temperatura fresca e a textura lisa dos tacos de madeira e algumas de suas junções. Sinto o peso do meu corpo inteiro bem distribuído sobre as plantas

[101] A Teoria Corpomídia foi desenvolvida dentro dos estudos da comunicação e semiótica pelas pesquisadoras Christine Greiner e Helena Katz. “Compreende o corpo como uma mídia de si mesmo em trocas provisórias e circunstanciais com o ambiente” (BITTENCOURT, 2012, p.12).

dos meus pés. Atento para a minha pele. Percorro a sua superfície. Percebo as sensações das áreas cobertas com minhas roupas e das áreas descobertas. Ganho tempo nessa exploração. Respiro profundamente. Levo a minha atenção para a base da coluna e percorro a sua verticalidade até o topo, a cabeça. Inspiro e expiro profundamente. Volto a perceber os meus pés, que agora exploram as bordas interna e externa, metatarsos e calcâneo, exercendo vários níveis de pressão sobre o chão. Após alguns segundos, aquieto essa exploração. Passo a imaginar que o chão é de terra fofa e, aos poucos, os meus pés se afundam na terra até os tornozelos. Eu me dou o tempo necessário para isso. A vivência dessa imagem atualiza em mim memórias do contato com a terra, ativa a percepção do meu próprio peso entregue à ação da gravidade e traz uma sensação de enraizamento.

Esse registro parte de memórias de uma experiência investigativa do corpo realizada no período de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19. Como nos diz Fayga Ostrower (2010, p. 19): “Seria uma memória de vida vivida. Sempre com novas interligações e configurações, aberta às associações.” Lembranças que se atualizam no momento presente. Imagens que são um acontecimento no corpo, uma nova experiência, no exato momento em que são transformadas em palavras escritas na tela em branco do computador, assim como a cada vez que são relidas e atualizadas no corpo.

Com base nos pensamentos dos filósofos Deleuze e Bergson, em diálogo com estudos recentes das ciências cognitivas, Ana Clara Brasil (2014) considera que a memória seria constituída de elementos virtuais que se atualizam em relação com o ambiente em desenvolvimento no presente. Destaca a característica instável da memória como um processo ativável também de forma inconsciente e sujeito a alterações e a um tratamento ficcional das experiências vividas. Segundo ela:

> O que se mapeia nesses estudos então é que a memória é processo, que não há a possibilidade de separação entre experiência física atual e memória. E, ainda, que, como potencialidade, as relações entre memória e imaginação são, de fato, um princípio propulsor do gerenciamento da vida no ambiente. […] O cérebro vai sempre além da informação recebida, recriando, então, na experiência atual, a memória e a imaginação. (BRASIL, 2014, p. 80).

A memória e a imaginação parecem intrincadas pelos aspectos de recriação e de atualização das imagens, sugerindo um estado mútuo de contaminação. “Se nossa concepção da memória está correta, em organismos superiores cada ato de percepção é, em algum grau, um ato de criação, e cada ato de memória é, em algum grau, um ato de imaginação” (EDELMAN apud NEVES, 2008, p. 75).

Podemos pensar que a memória está vinculada à percepção, à criação e à imaginação como aspectos intrincados, interdependentes e inseparáveis da experiência física. Talvez, no ato de perceber, estejamos criando e imaginando, produzindo diversas articulações e associações a partir das múltiplas relações que estabelecemos, inclusive com nossas memórias, que se atualizam no presente.

O corpo dançante apresenta uma percepção multissensorial e ativa. “Não há diferença de natureza entre perceber e fazer, ou antes, o perceber já é sempre uma ação” (BARDET, 2014, p. 227). Marie Bardet (2014) pensa o movimento dançado como uma leitura sensível, em curso, do espaço. Uma leitura composicional, associada a uma escuta sensorial do espaço e do tempo.

“A imagem se situa entre, ela constitui esse entre, não uma fronteira, mas o limite como meio movente” (BARDET, 2014, p. 231). Traçando um diálogo com Bergson, a autora diz que a imagem deve ser pensada no lugar da *imediatez* da percepção-ação. Uma percepção ativa, que acontece por meio “desta imagem sensório-motriz que é meu corpo como imagem entre as imagens” (BARDET, 2014, p. 231). A autora acrescenta que, para Bergson, o corpo é uma imagem, lugar de passagem entre sensação e ação.

Estudos contemporâneos em disciplinas da comunicação e semiótica apontam para o entendimento do corpo como imagem em fluxo no tempo, em troca constante com o ambiente. Christine Greiner e Helena Katz, ao desenvolverem o conceito de corpomídia, defendem o entendimento de corpo como “[…] o resultado provisório de acordos contínuos entre mecanismo de produção, armazenamento, transformação e distribuição de informação (GREINER; KATZ, 2001, p. 73). De acordo com o entendimento das autoras, o

corpo e o ambiente estão em ajustes permanentes, em um fluxo constante de transformações. Dessa forma, é possível entendermos que as imagens no corpo estariam relacionadas com um processo em curso de elaboração de quem somos na condição de seres socioculturais em constante comunicação com o mundo.

Adriana Bittencourt, baseada na Teoria Corpomídia, conceitua a imagem "[…] como dispositivo operacional de comunicação no corpo e do corpo com o mundo" (BITTENCOURT, 2012, p. 12). A autora relaciona as imagens diretamente com a percepção. Elas seriam acontecimentos no corpo que emergem por sua própria percepção. Se pensarmos o corpo dançante em processo de comunicação, em permanente construção poética e troca com o ambiente, entendendo que isso envolve perceptividade e conectividade, torna-se compreensível a imaginação como ação/percepção no corpo e do corpo em constante (re)criação:

> O corpo, assim, é imagem em fluxo no tempo. As imagens emergem como modos de sua própria percepção. Imagem no corpo é sempre uma ação que desliza pela instabilidade dos ajustes que enfrenta para se tornar uma presentidade. Ou seja, quando se fala em imagem, há que se levar em conta, sobretudo, o movimento presente nas ações do corpo. […] Todavia, o corpo não é apenas imagem em movimento. A imagem é, sobretudo, um dos modos possíveis de sua comunicação. (BITTENCOURT, 2012, p. 12 e 18).

Marisa Lambert (2010, p. 49) afirma que, na relação percepção-ação, na maneira como percebemos a nós mesmos e o mundo e interagimos corporalmente com ele, construímos nossa identidade psicossomática e imagética, fomentada pela formação de um mundo próprio de símbolos e representações. Segundo a autora, o processamento dessas experiências acaba por organizar a maneira como nos expressamos criativamente e nos orientamos no mundo.

Pensamos que, na vivência do trânsito entre o ambiente mais interno e o mais externo do corpo, no "entre" como um meio movente, espaço de percepção-ação, as imagens são criadas, capturadas e atualizam-se no corpo, (re)organizando-se na interação com o ambiente em processo contínuo e simultâneo. Portanto, entrelaçando os pensamentos de Bergson e Bittencourt,

nosso corpo é imagem sensório-motriz como imagem entre as imagens que emergem como acontecimentos e como modos possíveis de comunicação. Logo, entendemos que, nas conexões múltiplas que estabelecemos com nós mesmos e com o meio, articulamos nossas percepções em um processo de seleções, ordenações e associações que colaboram para a construção de quem somos como indivíduos e sociedade.

Imaginação em movimento

Atento novamente para a minha coluna vertebral. Cabeça-cauda. Com a mudança de foco, a imagem mental da terra vai se diluindo, mas as sensações de conexão com o solo e fortalecimento da base permanecem. Imagens/sensações presentes no corpo. Inspiro e expiro largamente. Percebo a expansão das minhas costelas e o retorno para a condição anterior, com a entrada e a saída do ar. Na expiração, imagino que minhas vértebras ganham espaços e minha coluna é prolongada. Sigo imaginando que, inicialmente, minhas grandes articulações se preenchem com ar; e, depois, outras articulações vão sendo também preenchidas e ganhando maiores espaços. Tenho uma sensação de dilatação, de expansão corpórea. As dimensões do meu corpo tomam novas proporções ficcionais. Surge a necessidade de mover a partir de impulsos que se manifestam quase que secretamente. Micromovimentos vivamente presentes no espaço mais interno do meu corpo vão aos poucos se fazendo revelar no ambiente mais externo, tomando maior amplitude…

Partindo das experiências apresentadas, mais uma vez, em códigos de uma escrita por palavras, percebemos que as práticas de educação somática podem ajudar-nos a pensar a relação entre percepção e ação, na medida em que, a partir da visão de *soma*, buscam investigar a ligação entre mobilidade e percepção em uma experiência integradora, entendendo, por exemplo, que pensamentos, sensações e emoções têm sua correspondência nos músculos do corpo. O interesse pela não dicotomia entre corpo e mente conduziu os

pesquisadores fundadores de técnicas e métodos somáticos a desenvolverem seus trabalhos, nitidamente, em dois grupos de atuação: aquele que dá ênfase à ação do pensamento sobre o corpo, e outro, que sugere que o corpo atua mais efetivamente sobre o pensamento. As práticas podem ser mais afinadas com determinado grupo, porém não negam a existência integrada dos dois aspectos, ou seja, um não tem supremacia sobre o outro.

O corpo visto como *soma* abarca também os aspectos físico-estruturais, subjetivos, simbólicos e sociais. Ciane Fernandes assim compreende soma: "[…] como matéria e energia experienciados de dentro com/no ambiente, num todo integrado de sentimento, sensação, intenção, atenção, intuição, percepção e interação" (FERNANDES, 2018, p. 140). Acreditamos que essa visão integradora de corpo-mente-ambiente proposta pela somática tem relação com os pensamentos de Bergson e Bittencourt. É possível pensar as imagens como percepções/ações do corpo que, no corpo, revelam-se como sensações, sentimentos, movimentos, gestos, representações mentais e simbólicas. Um corpo que é imagem sensório-motriz entre imagens, no qual as imagens emergem como modos de sua própria percepção. Esse corpo em interação com o ambiente, em relações múltiplas e dinâmicas, expressa-se como um corpo em devir, em atualizações e descobertas constantes.

É possível pensarmos que, quando a imaginação daquele que dança, indissociável do todo que o compõe, é trabalhada de maneira cuidadosa e sensível, abre-se um caminho de expressão autêntica, reveladora e criativa. A somática oferece-nos encaminhamentos construtivos nesse sentido. Segundo Fernandes, todas as técnicas somáticas "[…] utilizam imagens dinâmicas como estímulo à repadronização — a reorganização de caminhos neuromusculares mais eficientes de adaptação — em vez do aprendizado pela repetição" (FERNANDES, 2018, p. 157). A autora destaca que as imagens faladas são usadas nas aulas de educação somática como estímulos a conexões que permitem uma investigação aberta nas estruturas de movimento.

> A experiência de princípios de/em movimento a partir desses estímulos imagéticos organiza o movimento criativamente e,

> adaptado a cada pessoa, no seu momento de sensação-emoção-intenção-intuição, estimula desafios para crescimento pessoal em relação ao meio. (FERNANDES, 2018, p. 157).

Práticas como *Bartenieff Fundamentals* e BMC, bastante difundidas no meio da dança contemporânea, que se destacam pelo estudo aprofundado do corpo e do movimento, pensando o organismo como um todo, também fazem uso das imagens como ferramentas que auxiliam no desenvolvimento dos participantes.

Em aulas de *Bartenieff Fundamentals*, é frequente ouvirmos o condutor do trabalho usar a palavra cauda em vez de cóccix, sugerindo uma imagem dinâmica de prolongamento. Uma nova percepção-ação-imagem, que estimula uma projeção e uma intenção espacial. A coluna vertebral é trabalhada a partir da conexão cabeça-cauda, sendo imaginada em uma nova configuração. Um imaginar-sentir no corpo em movimento.

Irmgard Bartenieff[102], em diálogo com o trabalho de seu mestre Rudolf Laban, considera a imaginação como um elemento relevante na relação com as diversas formas e traçados espaciais. É importante lembrarmos que o espaço é compreendido por Bartenieff como um dentro e fora integrado.

> Imaginar o percurso que as partes do corpo vão seguir no espaço cria um propósito externo claro, abre caminhos internos no corpo que organizam padrões de resposta motora, direcionando a energia cinética para preencher a intenção desejada. Ou seja, '[…] a imaginação e o poder do espaço dão vida aos músculos, transmite[m] o intento de mover as partes do esqueleto' (LABAN apud BARTENIEFF, 1980, p. 229), permitindo ao corpo, inversamente, realçar em seus largos padrões tronco-membros a presença invisível da arquitetura espacial. (LAMBERT, 2010, p. 112).

[102] Irmgard Bartenieff (1900-1982) nasceu em Berlim, Alemanha. Foi a criadora dos *Bartenieff Fundamentals.* Foi bailarina, coreógrafa, fisioterapeuta, analista do movimento, pioneira em dança-terapia e estudiosa dos aspectos neurocinesiológicos do movimento. Como discípula de Rudolf Laban (1879-1958), estudou profundamente suas teorias. Tinha interesse pelo corpo vivo em movimento compreendido em sua totalidade.

O princípio da Intenção, proposto por Bartenieff, que engloba, além do princípio da Intenção Espacial, os princípios de Intenção de Esforço e de Intenção da Forma, está, portanto, estabelecendo relação direta entre intencionalidade e imaginação. A intenção, quando direcionada ao esforço, determina dinâmicas qualitativas e, quando direcionada às formas, orienta a modelagem criativa do corpo a partir das imagens/percepções que são geradas com elas.

Se a Intenção Espacial é capaz de realçar a presença invisível de uma arquitetura espacial através do corpo em movimento, a Intenção de Esforço, associada às Intenções Espacial e da Forma, talvez possa tornar visível o invisível do corpo, por meio da relação imagética integradora dos ambientes interno e externo. Essa relação imagética envolve percepções-ações do espaço, dos esforços e das formas, em um processo revelador das qualidades dos movimentos, no qual o corpo dançante manifesta-se de maneira expressiva e poética, emergindo dele imagens como acontecimentos. De certa maneira, essa possibilidade parece estar presente nas palavras de Rudolf Laban (1978, p. 20): “O fato de que o esforço e suas várias nuances poderem ser não apenas vistos e ouvidos, mas também imaginados, é de grande importância para a sua representação”.

Bonnie Bainbridge Cohen,[103] que desenvolveu o método BMC, defende que, ao observarmos o corpo, podemos enxergar o movimento da mente. O corpo em movimento seria a expressão do movimento da mente. Segundo a autora: “A mente é como o vento, e o corpo, como a areia: se você quiser saber como o vento está soprando, pode olhar para a areia” (COHEN, 2015, p. 22). Nessa perspectiva, afirma ainda que:

> O nosso corpo se movimenta como a nossa mente se movimenta. As qualidades de qualquer movimento são uma manifestação de como a mente está se expressando por meio do corpo naquele momento. As mudanças nas qualidades do movimento indicam que a mente mudou o foco no corpo. Inversamente, quando direcionamos a mente ou a

[103] Bonnie Bainbridge Cohen desenvolveu o método somático BMC. É fundadora e diretora educacional da Escola BMC. É terapeuta ocupacional e terapeuta do movimento. O método BMC considera uma consciência presente nos diversos sistemas do corpo (esquelético, muscular, orgânico, neural, endócrino…). Pesquisa os padrões neurocinesiológicos do desenvolvimento.

> atenção para diferentes áreas do corpo e iniciamos o movimento a partir dessas áreas, mudamos a qualidade do nosso movimento. Assim, descobrimos que o movimento pode ser uma forma de observar a expressão da mente por meio do corpo e também uma forma de influenciar as mudanças na relação corpo-mente. (COHEN, 2015, p. 22).

O pensamento de Cohen (2015) sugere um processo mútuo e dinâmico de influências na relação corpo-mente. A palavra mente, no BMC, refere-se também ao estado mental de cada um dos sistemas corporais e sua atuação no próprio indivíduo e nas relações em grupo. O método trabalha com a noção de que a consciência está presente em todo o corpo, existindo uma inteligência celular capaz de perceber e agir.

Para a autora, é de suma importância o alinhamento do movimento celular interno com sua expressão externa do movimento no espaço. Isso envolve o processo de descoberta da relação entre o micro e o macro, ou seja, o menor nível de atividade no corpo e o movimento em sua maior amplitude. Esse trabalho de alinhamento pode acontecer através do toque, do movimento, da visualização, da somatização, da voz, da meditação, do diálogo verbal, da arte em diferentes manifestações, entre outras estratégias processuais.

A visualização, segundo Cohen (2015), é uma experiência cinestésica evocada através da utilização das imagens. Uma imagem guiada estimula o cérebro a imaginar determinada estrutura do corpo, ao mesmo tempo que se busca consciência dessa parte específica. A visualização, que é uma ativação da visão cinestésica interior pela capacidade imaginativa do cérebro, e a somatização, que está diretamente relacionada com a tomada de consciência da sensação proveniente de partes do corpo, através do movimento e/do toque, são, para Cohen (2015), processos responsáveis por informar ao corpo sua própria existência. Acreditamos que o pensamento de Lourence Louppe (2012), ao referir-se à visualização na ideocinese,[104] encontra ressonância no ponto de vista de Cohen: "[…] a 'visualização' é um exercício criador do ser-

[104] A ideocinese (*ideo*, "ideia", e *knesis*, "movimento") foi um termo criado por Lulu E. Sweigard para nomear o método psicofisiológico de ensino do movimento, voltado à reeducação neuromuscular, criado por Mabel E. Todd.

corpo. […] exige a activação da visão interior na qual se confundem o orgânico e o imaginário, o corpo e o espírito" (LOUPPE, 2012, p. 70).

No BMC, as imagens são apresentadas como mapas de exploração, mas o foco está na própria experiência como aprendizado. "A visualização e a somatização oferecem os passos para a corporalização total, ajudando-nos a retornar à pré-consciência com uma mente consciente" (COHEN, 2015, p. 278). A corporalização, ainda segundo Cohen (2015, p. 278): "É um processo de ser, não um processo de fazer nem um processo de pensar. É um processo de conscientização em que o guia e a testemunha se dissolvem na consciência celular." Trata-se, portanto, de um conhecimento gerado pela própria experiência do corpo, em que as sensações, os pensamentos, o testemunho, as imagens, o entendimento ocorrem não mais vinculados a um processo de mapeamento e de análise, procedimentos presentes no método, mas ao reconhecimento de uma integração e completude.

Nesse panorama, a ação de imaginar, como criação no corpo e do corpo, traduz-se em um fazer em dança que legitima as experiências individuais e do grupo. A imaginação, ao ser estimulada, torna-se uma ferramenta que possibilita experiências reveladoras e/ou transformadoras do corpo/sujeito no percurso de trabalho sobre si mesmo. Pensar a dança sob essa perspectiva direciona-nos ao interesse pelo corpo como um campo infindável de pesquisa, que pode conduzir ao reconhecimento de uma dança própria. Pode ainda possibilitar também um maior entendimento de como nos relacionamos corporalmente com técnicas codificadas, como o balé clássico, por exemplo.

O trabalho que prioriza a imaginação em estados mais sutis de percepção distancia-se de um fazer em dança que vise exclusivamente a uma reprodução mecânica do gesto, a um fazer apenas quantitativo, como uma cópia de algo já existente, desconsiderando as particularidades desse corpo movente. Ao contrário, concentra-se na experiência da imaginação como uma ação no e do corpo dançante, em fluxo criativo, em atitude investigativa dos caminhos desconhecidos de si mesmo, percorrendo os espaços mais internos e mais externos do corpo, para a descoberta de suas possibilidades criativas.

Como intérpretes, professores e pesquisadores, cabe-nos refletir sobre: qual importância damos à imaginação em nossas práticas? Quais são os meios de trabalho com a capacidade imaginativa em prol de um corpo sensível, consciente de seus próprios recursos e capaz de explorar suas potencialidades no fazer criativo em dança? Talvez essas respostas possam ser obtidas a partir de nosso próprio fazer. As abordagens somáticas provocam-nos a rever o modo como operamos a capacidade imaginativa em nossas práticas. Acreditamos que não se trata apenas do que fazemos, mas do como fazemos.

Como professores, temos um papel importante no desenvolvimento dos trabalhos com a imaginação na dança. Ao entendermos que a imaginação é uma ferramenta que pode ser trabalhada com maior aprofundamento, resultando em uma manifestação corporal potente e reveladora, perceberemos nossa responsabilidade sobre a experiência que propomos como condutores. Parece indispensável estabelecermos bons níveis de conexão com os estudantes/intérpretes. Podemos considerar a existência de um jogo de relações experienciado por todos, de maneira particular e ao mesmo tempo coletiva, sendo um processo rico e dinâmico de aprendizado para todos os envolvidos.

Há de se entender que, nesse tipo de trabalho a que estamos nos referindo, a ativação do imaginário ocorre a partir de imagens que são propostas por um professor que também está implicado no processo perceptivo de si mesmo, do ambiente, do outro ou do grupo, em constante fluxo imagético. Nesse caso, como condutores do trabalho, se propomos imagens por meio de nossa fala, é válido refletirmos sobre como usamos as palavras como imagens dinâmicas, como estímulos para o fluir da imaginação, para o emergir de imagens no corpo e do corpo. Como essa rede de conexões que estabelecemos com o outro, o meio e nós mesmos interfere em nossas proposições? O quanto somos atravessados pelas imagens dinâmicas que propomos? E se nos colocamos nessa experiência perceptiva de forma consciente, como isso transforma nossa prática?

A partir desse raciocínio, a condução do trabalho com a imaginação parece conter, em alguma medida, um teor de improvisação, pois é preciso

lidar com um material criativo em fluxo, com atualizações e revelações nos corpos, oriundas das múltiplas conexões e associações que ocorrem no momento presente. Dessa forma, espera-se dos condutores/professores em trabalhos com a imaginação na dança um estado bastante apurado de atenção, escuta e sensibilidade, para que possam fornecer imagens norteadoras de um processo de descoberta e experimentação criativa fundado no corpo.

É certo que não há uma única maneira de se trabalhar com a imaginação na dança, mas, sim, a que melhor atende às necessidades de cada processo. Independentemente da abordagem utilizada, é possível entender que estamos em permanente conexão com o meio, construindo, atualizando e transformando imagens no corpo. Como nos fala Bardet (2014), nosso corpo é imagem sensório-motriz entre as imagens. Pensar que podemos trabalhar as imagens na dança por um caminho de percepção e sensibilização corpórea, com as imagens sendo experienciadas como acontecimentos no corpo, pode ser interessante não só para o fazer artístico, mas para o entendimento de nosso mover na vida. Talvez algumas provocações possam acompanhar-nos para além das reflexões deste texto: como a imaginação relaciona-se com a saúde de nossos corpos? Como podemos nos tornar, em alguma medida, mais conscientes das trocas que estabelecemos com o ambiente? Como o fluxo incessante de informações do mundo contemporâneo nos afeta? Como a imaginação atua em nossas vidas em tempos de pandemia de Covid-19 e distanciamento social?

Considerações finais

Consideramos, neste artigo, que, entre o corpo e o ambiente, há um constante e complexo fluxo de conexões. Dessas conexões, percepções-ações-imagens emergem no corpo como acontecimentos, como modos possíveis de sua comunicação. Nossa manifestação expressiva ocorre vinculada a um processo vivo e dinâmico de percepções que se atualizam continuamente. Trabalhar, portanto, a ativação da sensibilidade corpórea em

um despertar perceptivo que possibilite melhor compreensão de si mesmo, do movimento do corpo, de suas possibilidades expressivas e de suas relações com o todo é de fundamental importância para um fazer em dança aberto ao desconhecido, em um fluir criativo e surpreendente.

Com as práticas somáticas e/ou práticas de dança com abordagem somática, vemos que a exploração do uso da capacidade imaginativa realizada de maneira sensível, cuidadosa e responsável, objetivando o autocuidado, o autoconhecimento, a consciência e a reorganização corporal e/ou auxiliando na investigação criativa do movimento, pode ser muito favorável nos processos de formação, preparação corporal e criação em dança.

Considerar um trabalho criterioso com a imaginação em nossas práticas talvez possa levar-nos a caminhos menos óbvios, menos engessados, menos confortáveis e mais arriscados, em contato com nossa própria imprevisibilidade. “O sujeito da experiência é o sujeito exposto. […] com tudo que isso tem de vulnerabilidade e risco” (BONDÍA, 2002, p. 25). Assim, é esperado que a imaginação na dança conduza-nos a futuros desdobramentos reflexivos e práticas artísticas compromissadas não somente com *o que*, mas com *o como* se faz em dança, em um fluir sensível, criativo e poético.

Abro os olhos bem devagar. Percebo a qualidade do meu olhar na experiência de conexão “dentro-fora” e os caminhos tomados pelo movimento. Desfruto um estado de conectividade. Atendo ao forte desejo de um mover exploratório do corpo e do espaço que assumem, gradativamente, um fluxo livre, com movimentos circulares, que preenchem a sala de estar da minha casa, onde parte dos móveis, que agora vivem agrupados em um canto, compondo uma espécie de instalação, abrem espaço à minha dança e tornam-se espectadores, testemunhas do processo de investigação da artista, pesquisadora e docente.

Referências

BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL, Ana Clara C. A. **Dança e imaginação**. Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285281. Acesso em: 10 jun. 2019.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

FERNANDES, Ciane. **Dança cristal**: da arte do movimento à abordagem somático-performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, n. 2, p. 40-55, 1999. Disponível em: https://singularidadesomatica.files.wordpress.com/2017/05/sylvie-fortin-educac3a7c3a3o-somc3a1tica-novo-ingrediente-da-formac3a7c3a3o-prc3a1tica-em-danc3a7a.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

GREINER, Cristine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras**: Estudos Midiáticos. vol. III, n. 2, p. 66-73, 2001. Disponível em: http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71314110790.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LAMBERT, Marisa Martins. **Expressividade cênica pelo fluxo percepção/ação**: o sistema Laban Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. Tese de doutorado, Instituto de Artes, Unicamp, 2010.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna**: estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

STRAZZACAPPA, Marcia. Educação somática: seus princípios e possíveis deslocamentos. **Repertório**: Teatro & Dança, ano 12, n. 13, p. 48-53, 2009.2. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013/2935**.** Acesso em: 21 set. 2020.

SEÇÃO 3

FORMAÇÃO EM DANÇA/DOCENTE

CORPO EM DANÇA:
REFLEXÕES E ATROPELAMENTOS METODOLÓGICOS EMERGENTES EM TEMPOS DE COVID-19

Profa. Dra. Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

Introdução

O ano de 2020 está marcado na história do planeta pela Pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus Sars-Cov-2 (Covid-19). Desde março de 2020, os processos cotidianos de pesquisa artística dentro e fora do espaço acadêmico em grande parte do Brasil foram interrompidos e substituídos por relações digitais entre telas. Se as artes cênicas estão intimamente ligadas ao encontro, como desenvolver processos de criação e experiências sensíveis a partir de corpos virtuais que dançam por mídias digitais? Como estabelecer relações numa dança virtual sem o contato da pele-poesia, da poesia-corpo, do corpo-gesto, de uma linguagem corporal que fundamentalmente acontece em ação no espaço? Como preencher essa lacuna entre a necessidade de criação em movimento e esse corpo, que em estado de confinamento, se apresenta em novas dimensões afetivas e projetivas? O que, atualmente, estabelece esse encontro nas artes virtualmente cênicas?

Este artigo tem como objetivo discutir novos paradigmas do corpo que dança no período de isolamento, fruto da Pandemia da COVID-19, analisando as novas formas de produção artística que expressam os atravessamentos desse estado corporal. A partir da apreciação de trabalhos apresentados em plataformas digitais e de experiências práticas realizadas no Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/UFRJ/CNPq), analiso novos sentidos produzidos pelo/no corpo de intérpretes criadores no que diz respeito às diferentes ferramentas digitais, destacando a transformação de relações de afecções estabelecidas no espaço entre telas (artistas-obra-espectador).

O processo de investigação e a escrita desse artigo se baseiam fundamentalmente em três eixos de ação: aproximação e observação dos

novos formatos virtuais; experimentações teórico-práticas em plataformas e mídias digitais com o GPICC; análises de textos escritos antes e depois da pandemia sobre o sentido da arte, seu trânsito social no atual estado de isolamento e sobre processos de criação cênica.

Essas ações não foram realizadas separadamente nem seguiram uma ordem cronológica estabelecida *a priori*. Ao contrário, as experiências realizadas para a análise desse estado atual das artes do corpo se desenvolveram em rede, reconfigurando continuamente as minhas reflexões sobre dança, produzindo muitas vezes um estado intuitivo que friccionava as criações textuais integrando o ato de performar aos sentidos produzidos por cada acontecimento artístico. As minhas experiências como artista-docente-pesquisadora buscam possíveis reflexões para a questão que ainda permeia os processos de criação da nossa arte: quais danças estão por vir?

Percebendo mudanças, sem pausas para respirar

A maior certeza que se apresenta no corpo dos artistas nesse momento pandêmico mundial é a de que não podemos parar. Mas o espaço reduzido para o corpo e a sua solidão pedem uma pausa dramática para encontrar uma nova compreensão dos lugares a serem ocupados e os novos sentidos da expressão que permeia a nossa prática: presença cênica. Olhar para uma tela, para o buraco da câmera e se lançar em um espaço-tempo desconhecido que instaura mais do que nunca o acaso nos traz novos desafios para lidar com a realidade. Segundo Verônica Fabrini (2014, p. 6):

> A realidade, eternamente mutante, só pode ser compreendida a partir do devir. O devir desfaz o conjunto de normas, métodos e sistemas, lança o homem no vazio, obrigando-o a compreender a existência como experiência. Nada, além disso. A preciosidade está na impermanência de fórmulas capazes de apreender a existência como ponte, passagem.

Nessa nova realidade que se estabelece na rede de internet, normas, métodos e regras foram colocados em cheque, surgindo poéticas desencadeadas por um devir que retroalimenta a necessidade dos artistas. O corpo passa a fazer parte da tela, ele compõe com ela e a proximidade e sua contraditória distância revela seu apelo por espaço, por contato. A tela retangular dança desvelando imagens, o corpo vira um mosaico de aparições e desaparecimentos, deforma-se, fica grande e pequeno, duplica-se, nos levando a um novo tipo de afecção.

A disponibilidade corporal daquele que dança, antes desencadeada pelo afloramento dos sentidos, agora se mostra em sua vulnerabilidade, inconstância, distanciamento, emergência da necessidade do mover-se. Composições coletivas se transformam em salvações das sanidades de grande parte da comunidade artística. Os encontros se constituem em novos ritmos temporais, os tempos das redes móveis ou do wifi. A fala, a ação, nos chega com atraso, os ritmos dos acontecimentos não são controlados por aqueles que os criam, sofrem todas as interferências dos novos modelos de produção.

Na contramão de tudo, artistas explodem a cena em diferentes configurações, reinventando o corpo em novas formas de expressão, e subvertendo regras, rituais e códigos das artes cênicas, estabelecem novos afetos propiciando a ampliação do nosso olhar para uma espécie de expansão do corpo cênico. Precisando dialogar, criam coreografias conectadas pelas janelas virtuais, mas o corpo reinventado não pode ser tocado. Se é “o gesto que fabrica o corpo” (ROQUET, 2017, p.15), que corpo está sendo fabricado nesse tempo suspenso do gesto solitário enclausurado? Quais são os corpos que podem estar em isolamento? Em tempos cruéis de uma desigualdade social sem precedentes, os corpos expostos ao vírus pela necessidade de manter uma renda mínima de vida, são os mesmos que sempre estiveram em situação de vulnerabilidade.

A mudança da vida nos traz essas dimensões sobre o corpo e nos coloca a missão de achar novos espaços de troca e de afetos. Nessa tarefa de repensar a arte e o novo mundo a partir das novas relações sociais digitais,

encontramos contradições no contexto desse drama do isolamento social vivido nos últimos dias:

> Um especialista da qualidade do ar da agência espacial dos EUA (NASA) afirmou que nunca se tinha visto uma quebra tão dramática da poluição numa área tão vasta. Quererá isto dizer que no início do século XXI a única maneira de evitar a cada vez mais iminente catástrofe ecológica é por via da destruição maciça de vida humana? Teremos perdido a imaginação preventiva e a capacidade política para a pôr em prática? (SANTOS, 2020, s.n.).

Nesse momento, como imaginar e provocar reflexões a partir de uma dança virtual num cenário de incertezas e de desgovernanças? Temos ainda esperança nas iniciativas sociais que prezam por uma democracia de direito, de acesso aos bens materiais que possam manter a vida vivida. Mais do que nunca "devemos nos abrir à desordem inerente aos processos criativos, ao caos que permite emergir o novo sob configurações inesperadas" (FABRINI, 2016, p. 04), fazendo uma dança protesto, uma dança denúncia, como uma forma de luta pelo acesso as condições mínimas de sobrevivência.

Quando olhar é ver o buraco: experiências no Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/UFRJ/CNPq)

Atualmente, imersos em ferramentas digitais, num mundo movido pela tecnologia, a alternância entre a realidade e a ficção tem seu limiar borrado, convertendo a casa em esconderijo, o corpo em peça frágil e a vida em produto descartável. A fuga de um vírus e o medo da própria morte, que, mesmo desconhecida, nos traz a sensação constante da proximidade, nos impede a união em cena, em palco, em rua, em protesto. A dor da vida, condensada na corporeidade do artista, preenche telas em busca da compreensão de sua existência e do sentido de sua arte. A artista Verônica Fabrini se expressa como ser sensível do mundo, e rasgando o silêncio solitário da escrita, nos lança a questão primeira sobre a existência: "A vida dói. E essa dor – que é uma forma condensada de sentir – quando ganha forma, chamamos de arte.

Acho essa a mais bela definição de arte: intensificação da vida.” (FABRINI, 2014, p. 5).

Não é preciso nesse momento reportar as inúmeras perdas e doenças ocasionadas pela Pandemia da COVID-19 e pela falta de políticas públicas efetivas voltadas para a sociedade de maneira geral e especificamente para os trabalhadores da cultura do nosso país. A quase ausência de ações voltadas para um auxílio digno de um povo que tem uma riqueza cultural tão diversa como o Brasil, talvez não nos surpreenda, pelo fato de estarmos vendo nosso Pantanal em chamas, nossos povos originários sendo dizimados e nossos direitos serem totalmente atropelados. Mas não podemos naturalizar o descaso com o nosso país.

A partir da necessidade de fazer coro ao grito sufocado dos trabalhadores da cultura, me interpelo, me lanço no espaço virtual junto a outros artistas do GPICC para investigar formas de transformar a dor em arte de maneira *co-movente*. Por outro lado, volta à questão: como podemos dar forma a esta dor condensada e *co-mover* o outro convidando-o a compor sua própria dramaturgia, colocando-se em trânsito de afetos com a obra e o mundo?

O Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/UFRJ/CNPq) é um núcleo formado por acadêmicos, artistas e pesquisadores de dentro e de fora da UFRJ. Com perfil teórico-prático, promovendo discussões e produções coletivas que abordam temáticas relacionadas à existência humana, buscamos descobrir novas metodologias de preparação e formação do artista da dança concomitante a criação cênica e a produção textual, que ampliem as possibilidades de expressão do sensível e promovam a integração do corpo enquanto produtor de signos relacionados à palavra, ao gesto, ao canto e a musicalidade de maneira geral.

Nos primeiros encontros dos artistas do GPICC durante a Pandemia, realizados pela tela do computador, nos percebemos simultaneamente, como observadores e observados, atravessados por uma relação completamente diferente da que nos movia nas salas da Escola de Educação Física da UFRJ.

Entretanto, esses encontros nos fizeram *co-mover* a partir de questões latentes dessa nova vida.

> No palco não há imunidade. O olhar é palpação, o movimento ação, e ser, relação. Ação ecoa, voz preenche: o corpo sempre interage com algo, mesmo que seja o vazio. Ou, ainda, no palco, vazio não há, pois que se tira tudo e resta a latência. Vazio cênico é latência – no palco o nada aparece, silêncio se escuta (FABIÃO, 2010, p. 321).

Podemos recuperar essa latência do vazio cênico na vitalidade do encontro, ou temos que reinventar esse nada que nos religa? Começamos a fazer as nossas danças e a investigar novas formas de relação com o corpo e o espaço virtual que passou a nos inserir numa espécie de sonho, numa *latência virtual,* num devaneio criativo, como se estivéssemos e ao mesmo tempo não estivéssemos ali, nesse espaço relacional que se dá por um sinal em rede. Fabrini (2016) afirma que o ato de imaginar instaura o real. Hoje é preciso imaginar possíveis formas de danças, contatos e outras maneiras de encontrar o outro, estimulando nossos corpos em dança, instaurando potência a arte nessa vida que jamais será a mesma, mas que ainda poderá resistir em poesia, descobrindo essa nova latência tão bem expressa nas palavras de Eleonora Fabião (2010).

Nos encontros virtuais com o GPICC, nos deparamos com uma questão subjacente ao fazer cênico em formato virtual: como eu olho para você que está do outro lado da tela? Ou ainda: como eu olho para uma plateia virtual que observa o meu corpo e que ao mesmo tempo, eu não vejo, não ouço, apenas imagino?

A partir da construção de um sentido de ficção de um acontecimento cênico, reinventamos ferramentas, imaginamos o outro, e descobrimos um fazer de múltiplas funções na forma de compor a cena. Somos o olhar da câmera, editamos, produzimos cenários, ambiências sonoras, materiais que nos instigam a comunicar a dor condensada na latência de um novo vazio.

Mas o que estamos fazendo? Como estamos sentindo o mundo de dentro de casa, de um olhar pela janela, porta, frestas, ou telas de TV e computadores? Como nossos pares estão conseguindo driblar a fome de estar

em cena na experiência da arte? O que é a cena hoje? Como experimentar esse corpo cênico? Estamos expandindo ou resistindo aos modelos que defendemos e ensinamos em nossos cursos formais e não formais sobre dança e criação artística?

Convidando Cristine Roquet e Hubert Godard para pensar o gesto como algo que surge na lacuna entre o movimento mecânico e o "pano de fundo tônico e gravitário do sujeito: ou seja, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas" (GODARD, apud ROQUET, 2017, p. 16), nos perguntamos nas experiências: nesse momento de vida e rotina suspensas: como descobrir e revitalizar esse corpo preso em contato via internet com seus cúmplices da dança?

Quando o teatro vira tela ou para salvar a alma do artista

Atualmente, possuir *instagram, facebook, whatsApp* ou um canal no *youtube* não é nada incomum. Acessando essas plataformas podemos ver muitos artistas divulgando *lives*, postando performances do cotidiano, registros de espetáculos, videodanças, entre muitas produções. É possível identificar uma diversidade na programação para aqueles que ainda conseguem tempo e energia para estar em frente à tela do computador, do smartphone, do tablet ou da televisão e que possuem pacotes de dados móveis. Como pesquisadora e artista, passei a anotar alguns aspectos que começaram a aparecer nas novas produções em dança.

Assumindo a missão de ser uma espectadora de profissão (MEIRELES, apud ANDRADE e CHALUB, 2027), me coloco junto às obras observando a invenção e expansão de conteúdos corporais lançados em rede, desafiando nosso olhar sobre a tela, num processo de criação que reverbera esse lugar do desconhecido. Corpos atentos às escolhas de enquadramentos de si fazem verdadeiros duetos com a câmera e transformam casas em espaços cênicos. Danças em trânsito por salas, cozinhas, banheiros, corredores, camas, se

atualizam transformando o ordinário em poesia e a clausura em potência e resistência de vida. Artistas em seus depoimentos pós-performance relatam que essa nova forma de fazer arte é a atualização possível que insurge como reivindicação de sua existência.

Artistas de diferentes localidades começam a se conectar em encontros ocasionados pela tragédia, e mesmo distantes fisicamente, trocam e produzem formas possíveis de criar com o corpo dramaturgias que se reinventam em um novo trânsito cultural. A iniciativa muitas vezes reverbera na destruição simbólica de uma quarta parede (monitor, LCD, plasma), nos convidando a pensar a própria obra em construção nesse momento, seu acontecimento, seu corpo sensível, numa dança transformada. Vemos um entrelaçamento entre corpo e ambiente, que mergulhados numa cultura do cotidiano e da incorporação do *delay* da internet, das fragmentações dos movimentos, criam memórias desse tempo histórico, deixando rastros de suas inquietações.

Em 2014, a pesquisadora Helena Katz já anunciava as novas epistemologias desse corpo atravessado pelas tecnologias digitais:

> Em um tempo cada vez mais pautado pela conjunção entre o digital e o analógico, no qual as fronteiras entre as vidas on e off line estão dissolvidas, cabe ao pensamento crítico sobre o corpo que dança buscar enunciar-se sem ignorar as transformações que têm modificado nosso viver. Passamos diariamente muitas horas com as telas que nos cercam, e essa convivência se torna um treinamento que especializa operações cognitivas que vão se traduzindo na forma de hábitos. Novos hábitos cognitivos promovem profundas mudanças. Porque fomos nos acostumando com a simultaneidade (estamos agora bem treinados em fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo), porque nos tornamos membros ativos de diferentes redes sociais (respondemos e postamos todo o tempo), fomos gestando uma outra forma de vida e, portanto, de fazer dança (KATZ, 2014, p. 2).

Se em 2014 já éramos cercados pelas telas e iniciávamos um processo deflagrador de novos hábitos, em 2020 fomos engolidos e formatados pelas mesmas, incorporando esses hábitos como novos *softwares* da nossa existência. Esse processo dá visibilidade às desigualdades excluindo aqueles que não possuem internet particular (pois não existe política pública de acesso às redes móveis), aparelhos próprios ou um espaço adaptável a uma prática performativa. Não temos os mesmos direitos. A democracia é um regime

político ainda em construção (ou atualmente em demolição) no nosso Brasil. Mesmo assim, continuamos criando fissuras mostrando nossos corpos sensíveis numa dança sem endereço.

Composições trabalham com a ideia de tempo real, misturando-se com filmagens do passado em plataformas distintas. Alguns trabalhos necessitam de um tempo inicial de abertura com orientações para possíveis formas de participação do público na apresentação em tempo real. Podemos ver trabalhos que se desenvolvem buscando a linguagem mais simples: corpo, câmera e poucos objetos que conversam no mesmo foco de ação. Outros mergulham na relação com diferentes softwares que distorcem imagens, duplicam, criam outros corpos, compõem variados fundos para o corpo que se encontra em foco, ou para aquela imagem-corpo que nos confunde a percepção sobre sua presença. A câmera entra em espaços íntimos dos artistas, mostram detalhes de seus corpos ou de suas casas e subvertem as lógicas internas de seus cotidianos.

Quando o corpo dança sem destino e enfrenta o medo do seu auto apagamento

Começar de novo um processo de intimidade e cumplicidade a partir de encontros virtuais fez com que os integrantes do GPICC questionassem os sentidos do fazer. O que devemos debater? E como não excluir as minorias dos nossos discursos performativos? E os acontecimentos explícitos do racismo estrutural ainda tão normalizados? Onde estava o nosso racismo? Em que lugar começava o desconforto com o preconceito? E os privilégios de cada um? Como dar conta de encontros para falar de existência quando estamos mergulhados na sobrevivência? Como testar o corpo? O que fazíamos antes como um Grupo de Pesquisa havia perdido o sentido?

Retomamos nossas práticas laboratoriais entendendo esse exercício como nos afirma Sérgio Pereira Andrade (2017):

> [...] como um conjunto de iniciativas que trabalham com materialidades de danças, seja daquilo que vai para a cena, como coisa, objeto, experiência de dança, seja todo aí (...) de rastros que movimentam, textualizam, experimentam, reinventam, congregam, repartem, constroem dissonâncias, acordos e também impasses para e com a dança (ANDRADE apud ANDRADE e CHALUB, 2017, p. XXVIII).

O desejo de falar da vida em cena nos levou a realizar laboratórios entre telas. Nesse tempo alimentamos a esperança do dia do encontro, do abraço, do suor, do jogo em tempos síncronos sem *delays*, com o caos habitual das tempestades de ideias, de sonhos, de composições caóticas e harmônicas, de experiências de leituras, escritas, poesias e canções. Choramos entre telas o nosso desejo por espaço, o peso da nossa existência, o desconforto de não dar conta de falar do mundo e para o mundo. O tempo passava a revelia de ações contundentes de produção. Parecia que quanto mais fazíamos menos nos sentíamos achando a nossa nova linguagem. Mas continuamos buscando processos e não resultados. Paulatinamente um tipo de linguagem começa a se desenhar no tempo. Apresentamos experiências em tempo real, nosso primeiro trabalho: *Fragmentos de realidades entre telas*[105].

Em encontro do GPICC em agosto de 2020, um de nossos integrantes trouxe o seguinte depoimento: “descobri que eu desenho para me lembrar de quem eu sou”. No mesmo instante mergulhei em memórias corporais, das minhas danças na cozinha, no chuveiro, das canções, poesias, gravações que faço sem propósito algum. Porque preciso fazer. Dor no peito pra sair a poesia da rotina, palavras estavam soltas e se reorganizam enquanto o corpo chora:

Todos os dias eu crio. Uma comida, uma conversa, uma canção. Todos os dias eu choro. Uma carência, uma criança, uma afecção. Todos os minutos eu pergunto. Quantos serão os dias... quantos resistirão.... quantos transmutarão.... Em todas as músicas me encontro... atravessada, cansada, levantada, levitada, embalada... E em todas as noites me vejo em busca de um

[105] https://youtu.be/4PQMTPVy1sE

sonho,... de uma imagem que se revele em ação... de uma revelação...(Diário de pesquisa da autora, 2020)[106].

E como se fosse entrar num palco, emito as palavras que evocam sensações. Faço gestos do pensamento, minha imaginação se torna ação, pelo gesto, pelo som, pelo silêncio, por um olhar, pela canção... lembro de mim, de quem sou.

O GPICC continua se encontrando para tentar responder ou performar questões existenciais individuais e coletivas, compreendendo com muita simplicidade que cada vez que uma dança acontece em nossas casas, é para nos lembrar quem realmente somos. Uma dança que se realiza unicamente com o sentido de fazer lembrar que continuamos artistas do corpo.

Aline Pachamama (2015) em uma de suas falas realizada em evento virtual nos faz recordar os muitos dias que não pisamos na terra ou na Terra, nossa mãe. Solo, de onde tudo vem e para onde tudo volta, que dá vida. Foi pelo atravessamento das poesias de Aline, que descobrimos mais uma maneira de aprofundar a pesquisa sobre a voz no âmbito das atividades virtuais com o GPICC. A voz e sua materialidade como corpo cênico:

> Ouça
> A voz nos antecipa.
> É a nossa identidade de som único.
> Ela carrega o calor do nosso íntimo.
> E aquece a saudade dos que estão distantes.
> A voz tem um mistério.
> Você fecha os olhos, ouve a pessoa.
> E consegue trazê-la para perto.
> A voz acalma, a voz estimula, a voz repudia também.
> A voz no sorriso transcende.
> A voz de quem chora é abafada.
> A voz de quem luta é firme.
> A voz de quem teme é tremula.
> A voz de quem canta é sonora.
> E a voz de quem a gente ama revigora.
> Perpassam na velocidade da luz e aqui ecoam, Na alma.
> Repetem-se como terna ciranda.
> Penetram as veias e chegam ao coração.
> E lá, se expandem.
> Ouça...
> (PACHAMA, 2015, p. 25)

[106] Síntese das experiências do GPICC durante a Pandemia da COVID-19: https://youtu.be/9pVCcmyzwB0

Em intensos momentos de nuances emocionais experimentadas ao longo do percurso de nossas pesquisas, passamos a descobrir a poesia da voz que parte da condição humana de sentir. Usamos a palavra buscando sonoramente qualidades, texturas, velocidades das nossas vozes. Na *solitude* do silêncio nos alimentamos da poesia de Aline Pachamama.

Considerações finais

> Movidos por diversas perspectivas ideológicas, por meio de diversas formas cênicas cada artista, a seu modo, por meio do relato, do "documental", coloca em cena uma pergunta-chave: é possível na sociedade altamente tecnológica, tecnocrática, falar da vida em cena? Tornar real a ficção ou ficcionalizar a realidade é uma alternância que nos leva a repensar esses dois termos. Mas a limite dessa alternância é a morte: a grande irrepresentável. Mas o que sabemos nós da morte? (FABRINI, 2014, p. 12).

Em meio à crise mundial da saúde e da política genocida brasileira, é muito fácil nos abater com a força destrutiva e disruptiva dessa situação. A universidade cobra de seus pesquisadores novas metodologias emergenciais de ensino e essa questão agita calorosos debates advindos das desigualdades mais do que nunca visibilizadas. Quem tem condições espaciais, tecnológicas e emocionais de acompanhar o rumo da vida? Conhecemos nossos alunos? Conhecemos nossos colegas de trabalho e suas pesquisas pré-pandêmicas?

Rapidamente a realidade nos revela o quanto dançamos com tanta proximidade com outros corpos que nos são estranhos. Ao mesmo tempo os debates acadêmicos sempre tão inflamados pelas causas sociais não deram conta de estabelecer uma igualdade mínima dentro da universidade. A cota não garante a condição de permanência de nossos alunos, muitos resistem e alguns desistem. É preciso criar um ambiente igualitário, de relações horizontais menos hierarquizadas, mas com respeito às diferenças e aos valores individuais que prezam a ética como fundamento social. Entretanto, permanecemos sendo cobrados e condenados a produzir em modo contínuo,

exercitando o ensino remoto como uma forma de justificar salários, empregos, bolsas de estudo, dando visibilidade à produção acadêmica englobando ensino, pesquisa e extensão. É preciso continuar, mas em diálogo com todo o corpo social que dá vida e suporte as engrenagens da produção de conhecimento acadêmico, entendendo e aceitando os limites de cada um.

Estamos investindo longas horas na frente do celular e do computador recuperando ou produzindo algum sentido para a nossa forma de fazer dança. Nos deparamos com um sem número de vídeos onde corpos diversos coreografam suas rotinas em sinal de vida. Há dança nos corpos que vibram suas existências e desejos de rua, de contato, de igualdade social, de balbúrdia.

Não há outra saída, temos que fazer um caminho no sentido contrário ao que está posto pela tragédia do isolamento social, trilhando juntos com os corpos em danças, lembrando sempre a força do desejo de voltarmos a uma nova realidade, a um novo tempo. Não teremos as mesmas condições para realizarmos projetos, não sabemos se quer quando ocuparemos teatros ou faremos aulas de contato improvisação, mas a partir dessas relações em tela que compõem atualmente o campo da dança, podemos vislumbrar transformações que alimentem o brilho nos olhos que move o nosso desejo de viver e reviver intensamente a nossa arte.

Referências:

ANDRADE, Sérgio Pereira; CHALUB, Silvia. **Performar Debates.** Labcrítica no Festival Panorama e outras Dobras. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, vol.10, n. 3, 2010, p.321-326. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2256/1721> Acesso em: 28 de agosto de 2020.

FABRINI, Verônica Machado Almeida. Para se pensar o ensino do teatro guiado pela anima. **Revista Digital Art&,** São Paulo, Ano XIII, n. 18, 2016, p. 1-13. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-18/09.pdf> Acesso em: 18 de julho de 2020.

_____. Arte e Vida. **Revista Aspas**, v. 4, n. 1, 2014, p. 3-13. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/82956> Acesso em: 23 de julho de 2020.

KATZ, Helena. O pensamento crítico no mundo do corpo apps e da lógica do software. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, III, 2014, UFBA, Salvador. **Anais**. Salvador: ANDA, 2014, p. 1- 10.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **A poesia é a alma de quem escreve**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2015.

ROQUET, Christine. Ler o gesto: uma ferramenta para a pesquisa em dança. Tr. Joana Ribeiro da Silva Tavares; Marito Olsson-Forsberg. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 22, 2017, p.15-27. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/73754/42496> Acesso em: 22 de julho de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

"SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA" EM DANÇA:
DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Isabela Buarque (UFRJ)
Lara Seidler (UFRJ)

Percebemos que, na contemporaneidade e na realidade brasileira as políticas educacionais são cada vez mais excludentes. Nos últimos anos a Educação vem sofrendo uma série de ataques e os debates sobre a importância de uma educação de qualidade para todos vêm sendo colocados à margem. Este fato não é novo, afinal, como aponta Darcy Ribeiro (1979), a crise na educação não é uma crise e, sim, um projeto. Neste contexto faz-se cada vez mais necessário investir em debates e ações que propaguem a importância da Arte na Educação, além de ratificar discursos de extrema relevância e notoriedade de educadores brasileiros como Paulo Freire.

Esta pesquisa é, então, um convite a uma leitura da dança a partir dos saberes da educação. Além disso, nos interessa refletir, discutir, produzir conhecimentos sobre o ensino da dança, observando as muitas complexidades que se estabelecem no momento em que este tema emerge. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões traçadas pelas autoras a partir de um diálogo com a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Nosso intuito nesta pesquisa é aproximar os saberes necessários à prática educativa da prática pedagógica em dança. Para tal, nos valemos de uma revisão bibliográfica (do referido livro) somada às experiências e vivências da das docentes de dança, especialmente no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Cabe ressaltar que tais reflexões são fruto de estudos realizados nos últimos anos acerca da temática que nos move atualmente: (re)pensar princípios pedagógicos na Dança. A questão central é: como as práticas pedagógicas em dança podem dialogar com os princípios pedagógicos elencados por Paulo Freire. O próprio educador nos coloca a importância de estarmos constantemente revendo nossas práticas: "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo" (FREIRE, 2017, p.24).

Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor aborda saberes que nós entendemos como fundamentais para aqueles que se propõe ao exercício docente. Cremos que este movimento gerado por Paulo Freire pode contribuir para provocar deslocamentos sobre o ensino da dança. Sendo a Dança campo amplo e com especificidades, a discussão erigida da área da Educação pode ser retomada sob a lógica da Arte quando nos debruçamos sobre a área do ensino da dança, ou seja, sob a ótica de um fazer que é artístico, sobretudo, mas que se alimenta profundamente da pedagogia. Deste modo, as áreas podem se interpenetrar solidariamente, de forma que a educação experimente sua dimensão artística e a dança, sua dimensão pedagógica.

A educação pela visão freireana poderia contribuir como possibilidade analítica de uma práxis sem se afastar do que entendemos pela palavra *experiência,* na medida em que ela pode ganhar sentido e dar sentido às diversas vivências que realizamos em sala de aula. Compreendemos experiência conforme aponta Larrosa (2013). O autor apresenta a experiência como algo que nos passa, que nos atravessa; em nossa leitura a experiência precisa ser construída processualmente e precisa ser “in-corporada”, ou seja, criar significado, estar apreendida pelo sujeito. A experiência, de acordo com Larrosa (2013), está para além do conhecimento enquanto informação, ou seja, a experiência precisa ser trabalhada e ganhar significado.

Atualmente vivemos imersos em muitas informações simultâneas, muitas vezes sem espaço e tempo para refletirmos e transformar essas informações em experiência. Assim, acreditamos que as aulas de dança na escola podem criar experiências. Mas quais os desafios e caminhos possíveis de seguir? Mais do que respostas fechadas, o que é impossível quando se trata de processos pedagógicos, gostaríamos de trazer à discussão alguns princípios pedagógicos que podem nortear a prática docente em dança, em diálogo com Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, que influenciou pensamentos em todo o mundo.

Recortamos os seguintes princípios freireanos para estabelecer relação como ensino e aprendizagem em dança neste trabalho. São eles: 1) ensinar exige rigorosidade metódica; 2) ensinar exige estética e ética; 3) ensinar exige

pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e 5) ensinar exige respeito à autonomia do ser educado. Estes princípios são encontrados no livro *Pedagogia da Autonomia*. A partir das reflexões apontadas aqui, consideramos que seja frutífero ilustrarmos como buscamos aplicar tais conceitos e ponderações em nosso cotidiano concreto com a dança em nossas atividades. As cinco premissas pedagógicas apontadas por Paulo Freire e relacionadas neste estudo nos acompanham em nossas tarefas como docentes da graduação e pós-graduação, nos projetos de pesquisa e extensão realizados e nas ações de gestão.

Concordamos com Freire (2017) quanto à questão da rigorosidade metódica. Método é uma palavra que carrega significados amplos, mas que, muitas vezes, pode provocar julgamento pejorativo. Por definição no dicionário[107] método é processo organizado e sistemático; procedimento; meio de fazer algo. Quando a definição aponta método como algo sistemático pode haver um entendimento de algo fechado em si; algo que pode aprisionar; algo que exclua partilhas. Contudo, pensamos que o conceito de método vai muito além destas definições e se torna algo fundamental para a prática docente. Método como um caminho a seguir, e não como um único caminho a seguir. Tratamos aqui de método como um caminho flexível, um caminho que, na Educação, especialmente, precisa ser dialógico.

A partir do apresentado, defendemos a rigorosidade metódica como uma possibilidade de pensarmos e repensarmos cotidianamente nossos processos pedagógicos. Sem esta rigorosidade que nos apresenta Paulo Freire, o trabalho educativo - em dança - fica sem orientação, pode cair na cilada de ser reprodutor de estratégias esvaziado de pensamento crítico, por exemplo. Não acreditamos ser possível estabelecer uma prática pedagógica que se pretende autônoma sem organizar os caminhos a seguir; sem nos perguntarmos COMO fazer algo. O rigor metodológico se mostra para nós não como uma amarra, como a possibilidade de criar um modelo absoluto de aula, mas como uma

[107]Dicionário online. Endereço: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=m%C3%A9 todo Acessado em 26/09/20 às 15:00h.

ferramenta que possibilite ampliar fazeres e auxiliar a interação com os educandos.

A rigorosidade metódica ainda nos aponta a importância da formação; no nosso caso, da formação em dança. Só é possível criar confiança nos caminhos pedagógicos para o ensino da dança se há estudo constante, se há formação. Não nos parece possível pensar em como criar uma relação de ensino – aprendizagem, baseada em princípios metodológicos, se não há conhecimento dos conteúdos, contextos, histórias (da dança).

Na contramão do que ainda possa se pensar sobre o ensino da dança, onde este se dá a partir dos bailarinos que tiveram larga experiência corporal ao longo da vida ou mesmo com métodos literalmente transmitidos de professores para alunos que se tornam reprodutores e executores destes métodos apreendidos no decorrer de sua formação corporal, o ensino da dança deveria ser pensado como campo de pesquisa constante, variável, contextualizado. A educação em dança deve ser realizada com rigor por profissionais que não somente àqueles que já foram exímios bailarinos, como ainda por vezes é pensado, mas por profissionais que investigam e se aprofundam nesta área de conhecimento em dança. O ensino da dança necessita, também, de educadores que se debrucem sobre os aspectos pedagógicos da dança com profundidade e coerência na relação entre o fazer e o refletir sobre o fazer.

Assim, o ‘como’ ensinar, não pode estar somente condicionado às desenvolturas corporais do professor. O profissional pode e deve se servir das suas experiências corporais para contribuir no processo, por exemplo, usando-as para guiar as estratégias e as leituras que ele pode fazer das possíveis respostas de seus educandos, mas com coerência e sabedoria para não inibir seus alunos, por exemplo. Especialmente em aulas de iniciação. Observar esses aspectos está diretamente relacionado à rigorosidade metódica.

Torna-se relevante, também, apontar que rigorosidade metódica nada tem a ver com opressão ou imposição do ensino. Como Paulo Freire (2017, p.24) aponta, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou sua construção". A maneira como daremos nossas aulas, vai ou não contribuir para essa construção, produção. O método pedagógico está ligado ao como ensinar.

No cotidiano das aulas práticas de dança, podemos trazer a questão da rigorosidade metódica, igualmente, quando planejamos as estratégias de ação nos nossos cursos. É preciso que estejamos em sala de aula com objetivos traçados e com estratégias para desenvolver junto aos educandos, em uma prática dialógica. E, para tal, precisamos de rigor em nossos métodos.

É válido ressaltar que estratégias, em dança, também são caminhos, meios, processos, método, em alguma instância. A rigorosidade metódica em dança se estabelece no momento em que as estratégias são pensadas, planejadas, analisadas, discutidas, com o objetivo de apresentar um conteúdo, de maneira a tornar-se experiência aos educandos.

A fim de apresentar algumas experiências tangíveis (amorosas e esperançosas, do verbo esperançar freireano) realizadas por nós faremos uma separação didática dos pontos elencados por Freire, mesmo compreendendo que estes caminham juntos. No cotidiano, nosso questionamento é: como estudos de Paulo Freire atravessam nossa atuação?

Propomos atividades variadas, diretivas e não diretivas, que agucem a curiosidade, a reflexão, o diálogo, entendendo que cada corpo, cada educando carrega histórias e saberes diferenciados uns dos outros. No caso da Licenciatura essa práxis se torna muito relevante. A partir de uma estratégia prática, podemos inserir debates e os princípios freireanos.

Estratégias são meios onde o conteúdo, temática ou assunto encontram diretamente os sujeitos da relação de ensino-aprendizagem. Estratégias diretivas podem ser consideradas aquelas propostas que são colocadas de maneira direta, objetiva, onde o movimento é criado pelo professor e apresentado aos alunos, por exemplo. Ela pode por vezes, acolher o aluno que tem dificuldades para criar, ou por vergonha ou por falta de vocabulário corporal.

Não entendemos as estratégias diretivas como processos de cópia de movimentos, mas como modelos referenciais onde o professor poderia proferir conteúdos da linguagem corporal e suas variações, alimentando o vocabulário do aluno, para que ele, a partir daí tivesse ferramentas para suas próprias elaborações criativas.

Estratégias diretivas podem ser consideradas aquelas propostas que são colocadas de maneira direta, objetiva, onde o movimento é criado pelo professor e apresentado aos alunos, por exemplo. Ela pode por vezes, acolher o aluno que tem dificuldades para criar, ou por vergonha ou por falta de vocabulário corporal. As estratégias não-diretivas têm como característica, não propor modelos de movimentos e sim disparar rotas de ação e investigação onde cada corpo proporá um caminho de movimentação livre.

Em uma das oficinas, elencamos como temática o “Estudo das partes do corpo” onde delineamos estratégias cujos objetivos eram: identificar e perceber os movimentos das articulações, suas mobilidades; identificar as partes do corpo e suas relações e experimentar as diversas relações entre as partes do corpo de diferentes maneiras. A estratégia se iniciava com uma sensibilização para concentrar o pensamento no corpo, baseado na respiração, em seguida a estratégia propunha que somente com o pensamento e imaginação eles pudessem visualizar um ‘ponto’ no corpo ou dois ou vários e que sucessivamente à isso pudessem experimentar algum tipo de movimentação em cada um dos pontos. Os objetivos nesse sentido ainda com ideia de mobilizar e ‘acordar’ o corpo para a proposta seguinte.

A estratégia seguinte era simplesmente tocar pontos do corpo onde houvesse a imagem de “dobra”, de ‘dobradura’. Daí era pedido que movessem essas ‘dobras’. A partir do uso da imagem ‘dobra’ sugeriu-se que identificassem como termo articulações essas dobras/pontos e aí era sugerido que tocassem e movessem essas articulações livremente.

Como desdobramento, era pedido que escolhessem uma dessas articulações-dobras-pontos para identificarem as partes que elas moviam: cotovelo- antebraço, ombro–braço, cervical-cabeça, joelho-perna.... Daí, de

uma articulação-parte, eram sugeridas o acréscimo ora de duas partes do corpo ora três.

Ainda desdobrando e aprofundando o estudo, as relações entre as partes também eram acrescentadas das seguintes variações: andamento, intensidade da força, variação rítmica.

A importância dessa estratégia, que nos coloca sob a perspectiva do que também se entende por rigorosidade metódica, vem ao encontro da preocupação em encadear as ações ao longo da estratégia. Sendo primeiramente encadeadas logicamente ou seguindo uma progressão pedagógica que leve o educando a um processo contínuo de ação, a estratégia de partir de um ponto inicial, logicamente atrelado a um objetivo claro, prevê um aprofundamento gradativo de conhecimentos. O uso progressivo de imagens e de conceitos anatômicos vai ganhando profundidade e rigor de investigação quando se parte de um ponto e se segue na direção da diversificação em possibilidades gestuais. O conteúdo inicial vai sofrendo relações e estas permitem a sedimentação, criação e consciência mais apurada do que se propõe. Este processo de feitura, de descoberta e conhecimento ao longo das experiências dentro de uma estratégia rica em relações e sob a linguagem da dança nos coloca muito próximo do exercício estético próprio do trabalho do artista sobre sua matéria.

Ao refletirmos sobre os princípios pedagógicos em dança, naturalmente as questões sobre ética e estética se colocam como fundamentais no exercício docente. Neste ponto, Pareyson (1997) nos ajuda a compreender, a partir do ponto de vista em que o fazer artístico assim como o fazer pedagógico são processos em que, os aspectos éticos se revelam nas escolhas, caminhos, princípios e valores, assim como o exercício estético se revela na atividade do pensamento e da sensibilidade que no ato de produção, produz (ao mesmo tempo na dimensão artística e pedagógica), recriam os próprios modos de fazer e, mesmo, retroalimentam o sujeito atuante.

Gostaríamos de apontar como o saber referente à ética e estética, proposto por Paulo Freire, nos auxilia na atuação como gestoras –

coordenadoras do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ nos últimos três anos. A atuação na gestão nos impõe tarefas e decisões que concebemos que não podem se dar sem um trato ético. Esforçamo-nos para traçar uma atuação gestora dialógica, que obedeça a uma ética e se mantenha direcionada pra a sensibilidade de um curso de Arte. Manter os princípios e valores no ato do pensamento e da sensibilidade no momento da produção das tarefas e decisões. Vivemos, mais do que nunca, inúmeros desafios na gestão no período da pandemia. Mas seguimos "esperançando". A esperança que Paulo Freire aponta, do verbo esperançar, que não é espera, mas sim a luta cotidiana para construir e reconstruir. Para resistir. Para não desistir!

O ato de refletir e questionar sobre e durante as próprias práticas, de forma constante, é o que Freire aponta como o princípio da pesquisa. O professor precisa estar em constante movimento. Este é a pesquisa. O exercício docente nunca está encerrado, nunca finda. O professor está em formação constante e esta formação exige pesquisas. Em relação ao ensino da dança não é diferente. Entendemos que é condição fundamental a pesquisa e estudo para que se possa ensinar dança de maneira aprofundada e crítica. Compreendemos que a pesquisa em dança abarca a pesquisa corporal, intelectual etc., e esta pesquisa nunca está encerrada, é constante, continuada.

Freire (2017, p.30) aponta uma questão bastante significativa em relação à pesquisa, que podemos transpor também para a pesquisa em dança: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Logo, na medida em que exercemos a docência em dança, estamos também pesquisando em dança. Mas, para tal, é preciso que estejamos atentas como educadoras e tenhamos a consciência de que as aulas são também espaços de investigação, exploração.

Torna-se imprescindível que não vejamos as aulas como algo pronto, hermético e sem movimento. Ao entrarmos em uma sala de aula para ensinar dança necessitamos de formação, de bases, da rigorosidade metódica, de princípios éticos e estéticos, conforme apontado anteriormente. Esse pode se tornar um dos caminhos para se chegar à professora regente de uma: o caminho da investigação constante; da formação continuada. Se ensino, como diz Paulo Freire (2017, p. 31):

> Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Neste ponto, podemos mencionar a legitimidade da formação continuada e como esse fator, em dança, é recente no Brasil. As graduações em dança são muito novas, falamos de aproximadamente quatro décadas, com exceção do curso de Dança da Universidade Federal da Bahia, que foi criado na década de 1950. Segundo Pereira e Souza (2014, p. 5):

> Embora se tenha constatado, no início deste escrito, um intervalo de quase 30 anos entre a criação do primeiro e do segundo curso de graduação em dança no Brasil, a oferta de tal formação nas instituições de ensino superior aconteceu, nos anos subsequentes a este último, com certa regularidade.

A partir dos anos 1990 houve uma expansão das graduações em dança e este fato aponta para algumas questões e problemáticas que envolvem diretamente a formação do professor de dança. Por um lado, o fato de as graduações em dança serem recentes no Brasil, aponta que esta formação específica do professor de dança, ao longo do tempo se formalizou em outros espaços fora da universidade. Ainda hoje a formação em dança se dá em cursos livres, em sua grande maioria privados e há "ausência, quase generalizada, de certificados ou títulos oficiais de profissionalização" (CASTRO, 2010, p.01), fato que enfraquece a formação e a legitimidade do campo. Quem são os professores que atuam com dança nas escolas? Esta problemática é bastante concreta, como indica Marques (2007, p. 22):

> A formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino dessa arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de educação física, de educação infantil, de educação fundamental I, assim como de Arte, vêm trabalhando com dança nas escolas. Nesse período de transição e, direção à inclusão real da dança nas escolas, seria fundamental que esses professores [...] buscassem

> conhecimento que envolva o fazer-pensar dança e não somente seus aspectos pedagógicos.

Cabe ressaltar que não estamos aqui fazendo um julgamento de valor acerca das formações fora do âmbito universitário, que são parte fundamental na legitimação do campo da dança. Contudo, apenas no momento em que as graduações em Licenciatura em Dança são criadas que é possível pensar em uma inserção da dança nas escolas de ensino formal de maneira profissional.

Por outro lado, a criação de cursos de licenciatura dança fortalece a formação de professores de dança e, consequentemente, a inserção destes profissionais nas escolas públicas, especialmente, já que o profissional licenciado tem habilitação para ministrar aulas de dança em escolas e também em espaços não formais de educação. O aumento no número de graduações de licenciatura em dança, ou seja, uma formação específica a nível superior, é um passo importante para pensarmos uma educação em dança, para dança, com a dança que se pretenda libertadora nas escolas. A partir dos cursos superiores em dança é possível ter professores com formação específica nas escolas.

Mas ainda há outros passos. Ainda há poucos concursos específicos para o professor de dança, fator que leva à uma realidade onde em muitos espaços formais e não formais de educação, observa-se que o profissional que ministra aulas não tem formação pedagógica. Ainda encontramos aulas de dança sendo ministradas por profissionais pouco qualificados ou não têm experiência em dança nos espaços formais de educação, o que caminha em direção oposta ao que Paulo Freire aponta para um ensino crítico, que amplie a autonomia dos educandos. Todas estas questões estão ligadas à pesquisa em dança.

Destacamos a experiência que desenvolvemos em nossa atuação como docentes e pesquisadoras do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, onde coordenamos o projeto de pesquisa e extensão intitulado “Partilhas em Dança educação: ensino, pesquisa e extensão”. Este projeto pensa a ampliação da formação de futuros professores de dança, no intuito de oferecer oportunidade

aos discentes de dilatarem ações e visões acerca da temática principal: Dança - educação. Neste sentido, o projeto se volta para os alunos da licenciatura em dança e busca oferecer oportunidade de os licenciandos atuarem em oficinas e outras atividades em escolas públicas e privados, projetos sociais e outros espaços onde poderão atuar futuramente. O objeto de pesquisa neste projeto versa sobre a criação, elaboração e orientação de oficinas de dança onde a pesquisa não se finda a estes, mas se aprofunda nos aspectos conceituais da educação, das práticas pedagógicas, na relação ensino-aprendizagem, nas estratégias e metodologias possíveis onde o trabalho corporal é o protagonista.

Da mesma forma, cremos que não é possível estabelecer uma relação pedagógica afetiva e significante sem haver respeito aos saberes dos educandos. A educação, também em dança, é uma via de mão dupla. Um processo dialógico. De acordo com Paulo Freire, a escola e os professores têm o dever de “não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam (...), mas também discutir a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2017, p. 31).

O processo de diálogo entre os conteúdos a serem ensinados e a realidade na qual os educandos estão inseridos é condição fundamental para que sejam ampliadas visões e estabelecidos sentidos e significados. Ao ensinar dança, é necessário que os conteúdos específicos conversem com os saberes trazidos pelos educandos, com suas histórias e vivências, para que possam ser “in”-corporados. Uma questão que se torna relevantes é: quais são os conteúdos específicos em dança a serem ensinados na escola? Quem cria os currículos? Como adaptar o currículo geral às especificidades locais, sociais, das escolas Brasil a fora?

Para que essa educação dialógica proposta por Freire se estabeleça, existe uma série de tensões que são impostas por diversos fatores que circundam a Educação atualmente, além das temáticas curriculares: como estabelecer vínculos e aprofundar relações com aulas de curta duração, com mínima periodicidade? Como pensar esses vínculos a para disciplinas que são

menos valorizadas nos currículos como a Arte, a Dança? Como pensar em estabelecer diálogos em espaços inadequados? E assim por diante.

Portanto, estabelecer o respeito aos saberes trazidos pelos educandos nas aulas de dança vai além de conversar. Dá-se na maneira pela qual o conteúdo é abordado na práxis; a prática deve buscar a interseção entre a especificidade dos conteúdos e sua aplicabilidade nos contextos nos quais os alunos estão inseridos. Em conformidade ao que Freire enuncia:

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante convivência das pessoas é muito maior com a morte do que coma vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? (FREIRE, 2017, p. 32).

Por que não fazer o que aponta Freire em nossas aulas de dança? E o questionamento mais comum entre nós é: Como fazer? Um exemplo disso se dá na atual condição de ensino que vivenciamos na Universidade. Estamos ministrando aulas no período letivo especial – PLE, em função do isolamento social imposto pela pandemia do corona vírus. Somente aulas remotas podem acontecer. Como preparar futuros professores de dança que possam passar por situações como esta? Como, ao mesmo tempo, pensar em uma formação para atividades presenciais, uma vez que temos a esperança de poderemos voltar, um dia, a estarmos juntos presencialmente. Atuar com dança de maneira remota já envolve muitas camadas e tensões que não soa o foco deste estudo, mas os princípios freireanos nos ajudam também nestes tempos.

Ao longo do livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire discute uma série de saberes que entende serem necessários à prática educativa. Alguns parecem, em uma leitura superficial, repetitivos, contudo, não são. Um dos saberes que pode parecer uma repetição é: ensinar exige respeito à autonomia do ser educado. Mas não se trata de uma repetição e, sim, de uma ratificação e ampliação da ideia de respeito que Freire traz. É preciso respeitar os saberes e histórias dos educandos, mas é igualmente fundamental que esse respeito se dê no sentido da legitimação da autonomia e da dignidade dos educandos.

Um ponto relevante trazido por Freire (2017, p.59) é que ao mesmo tempo em que defende que o professor não deve desrespeitar a curiosidade, o gosto estético e a inquietude dos educandos, não pode se eximir do cumprimento de “seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta de ensinar, de estar respeitosamente presente á experiência formadora do educando”. O equilíbrio entre respeitar a autonomia e ao mesmo tempo propor demarcações de limites de forma pedagógica é tênue. Não podemos conceber os alunos como uma tela em branco, tampouco como se já tudo compreendessem. O exercício docente não é simples; é repleto de complexidades.

O respeito à autonomia do ser educado se dá, mormente, no respeito às diferenças: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2017, p. 59).

Em relação às aulas de dança, especialmente nas escolas (públicas), o respeito às diferenças e a luta contra alguns “estigmas” já inseridos no imaginário popular, fruto de questões históricas e políticas públicas que não favorecem a educação, é primordial, indispensável à prática docente. Ainda convivemos com condicionamentos, pré-conceitos e visões conservadoras sobre Arte e sobre a Arte na Educação:

> Resumidamente, sabemos que o ensino de artes no Brasil tem sofrido as conseqüências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro. Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico /descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo (MARQUES, 1997, p. 21)

A escola é um dos ambientes onde é possível encontrar as diferenças de maneira muito palpável. As diversidades encontradas se dão nos âmbitos culturais, políticos, sociais, econômicos, artísticos. O professor de dança precisa dialogar com as distintas realidades culturais, essencialmente, para que

a Dança possa ter sentidos e significados e o respeito às diferenças apareça na nas aulas. É no ato da aula de dança que as tensões e as concordâncias se dão. O ato reflexivo, criativo, crítico através da aula de dança. O corpo em movimento expressivo, significativo, dançado. Segundo Oliveira (2018, p. 23):

> A escola é um espaço de produção cultural, que apresenta consensos e dissensos, a partir dos encontros e confrontos entre distintas singularidades e modos de subjetivação dos sujeitos que a compõem (professores, estagiários, alunos, gestores, merendeira, seguranças, pais, etc.).

Pensar as aulas de dança a partir das premissas abordadas por Paulo Freire possibilita ter a dança com protagonista das ações educacionais, buscando romper com uma educação que promova a discriminação racial, religiosa, de gênero, de pessoas com deficiência. Diversos copos estarão nas escolas. Todos estes corpos podem dançar: “Educação e a Arte enquanto ação política, relacional e dialógica com o ambiente, com o mundo onde vivemos” (OLIVEIRA, 2018, p.40). As aulas de dança na escola carregam ainda outros estigmas que estão começando a ser superados de forma muito paulatina, conforme aponta Isabel Marques (1997, p. 21-22):

> O forte pré-conceito em ralação à dança é um motivo, inclusive, para muitos professores(as) darem outros nomes às suas atividades com a dança ("expressão corporal", "educação pelo/do movimento", "arte e criação", "movimento e criação", etc.) que, em última instância, mascaram suas intenções e, ao mesmo tempo, permitem que um número maior de alunos(as) tenham acesso a ela. Em primeiro lugar, não são poucos os pais de alunos, e os próprios alunos, que ainda consideram a dança "coisa de mulher". Em um país como o nosso, por que será que esta visão de dança ainda é constante?
> [...]
> Em segundo lugar, ainda permeia em nossa sociedade um certo receio, ou talvez medo, do trabalho com o corpo.
> [...]
> Um terceiro pré-conceito talvez ainda venha em relação à própria arte e ao artista na sociedade. Arte ainda é em muitos casos sinônimo de excentricidade, de loucura. Uma dança que não seja codificada (como o ballet, o flamenco, uma dança folclórica), para os desavisados, está relacionada à "suruba", à uma quase libertinagem, à irracionalidade (MARQUES, 1997, p. 21-22).

Empenhamo-nos em procurar um olhar transpassado, com interseções, no intuito de expor reflexões que possam ratificar nossa convicção e clareza acerca do entendimento dos protagonismos que a dança pode ocupar na Educação, tentando superar pragmatismos e dicotomias. Apostamos também que essa discussão pode contribuir para que o leitor possa estabelecer pontes diversas entre sua identidade docente e contextos múltiplos encontrados quando falamos em ensino da dança.

Referências

CASTRO, Cássia Navas de. A arte da dança na universidade pública contemporânea. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE), IV, 2007. **Anais**. Campinas: 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

_____. DANÇANDO NA ESCOLA. **Motriz.** Rio Claro: Unesp, Volume 3, Número 1, Junho/1997.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo/... [et al.]. **Dança como mediação educacional para diversidade e ações afirmativas I** - Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. **Ensaios insólitos**. RS: LPM, 1979.

POR QUEM É FEITA A DANÇA NAS IES

Luciane Moreau Coccaro (UFRJ)

Por quem é feita a Dança nas IES: um triplo métier[108]

Na análise feita em minha tese de doutorado acerca do campo acadêmico da dança no Brasil (COCCARO, 2017), um dos temas abordados se refere aos modos de saber e de fazer empreendidos pela área da dança nas IES. O foco da análise deste artigo é que novos modos de produção de conhecimento inaugurados pela dança nas IES demandaram docentes que escolheram se pós-graduar em áreas que contemplassem a pesquisa científica aplicada à dança. Pretendo demonstrar a relação direta entre as disciplinas encontradas nos cursos de dança e as áreas de formação acadêmica dos docentes, e que a qualificação desses coincide com a construção dos cursos de dança nas IES pesquisadas. Argumento também que a interdisciplinaridade na formação dos docentes tem implicações nas diferenças encontradas nas graduações em dança pesquisadas e, se as trajetórias[109] dos docentes têm influência no ensino de dança nas IES, pode-se afirmar que a diversidade encontrada nos cursos de dança resulta de processos de produção e reprodução de conhecimentos procedentes das trajetórias dos docentes.

Do ponto de vista da produção e reprodução de saberes nas IES, a forma como se produz o conhecimento que irá balizar uma profissão é um tema relevante para entender como se constitui a formação em Dança nas IES. De acordo com Freidson (1996), a aquisição de um saber especializado, pré-

[108] Freidson (1986) considera que o termo *métier* indica vocação e designa os ofícios que exigem um comprometimento pessoal, diferente de *profession* que se refere a profissões de tipo liberal. Segundo Freidson, Hannah Arendt havia pensado essa distinção entre *ouvre (work)* e *travail (labor).* Pagnez (2007) trouxe os termos correspondentes ao de profissão na língua inglesa e na francesa. No inglês duas palavras são usadas para profissão e definem coisas distintas: *occupation* que designa o emprego e *profession* é utilizado apenas para profissões liberais. No francês, *métier* indica um ofício.

[109] A noção de trajetória adotada parte de Freitas (2005), que revê o conceito em Bourdieu (2005), Pais (2003) e Mauger (1989). A autora considera que as trajetórias corresponderiam a diferentes processos de socialização pelos quais cada indivíduo passa em sua formação. Gripp e Testi (2012) acrescentam que a trajetória seria um percurso de formação que o docente segue e lhe confere identificação com a docência.

requisito à profissionalização de uma área, se refere à natureza do conhecimento sob dois aspectos que considerei relevantes: origem e tipo. No primeiro caso, origem se refere à área de saber da qual determinado conhecimento é oriundo; no segundo, me refiro ao tipo de saber e como ele é produzido, se segue princípios teóricos ou práticos. Nesse sentido, Barbosa (2015) aponta que o ensino superior é o nível de escolarização que trata da questão de como se produz o conhecimento, de modo que, com Gripp e Barbosa (2014), pode-se levantar como questão relevante a ser pesquisada "[...] as formas de produção e reprodução do conhecimento no ensino superior, destacando a dimensão das diferenças disciplinares associadas à divisão técnica do trabalho, inclusive científico" (BARBOSA, 2015, p. 248).

No debate acerca da arte na universidade, identifiquei que as representações sobre o ensino e a pesquisa na dança se modificaram no âmbito acadêmico, em grande medida porque o modo de produção de conhecimento dos docentes é fundamentado em princípios teórico-práticos. Isso ocorre, por um lado, em decorrência da circulação de saberes científicos no ensino superior, e, por outro lado, em virtude da articulação entre duas trajetórias de formação: a carreira[110] artística e a acadêmica. O objetivo deste artigo é mostrar o impacto das trajetórias profissionais dos docentes nas percepções sobre os significados por eles atribuídos à teoria e à prática no ensino da dança em nível superior. As formações acadêmicas realizadas nas ciências humanas, nas artes e nas ciências biológicas acrescidas às carreiras artísticas demandam aos docentes um triplo *métier* na docência. Eles se percebem, segundo minha análise, como *docentes-artistas da dança-pesquisadores.* Essas três atribuições poderiam estar agregadas numa única atividade, a docência, mas os dados demonstram que ora estão combinadas, ora estão em disputa ou separadas. O triplo *métier* permitiu a reflexão acerca da divisão do trabalho no campo da dança nas IES, que tende a valorizar mais os saberes teóricos e científicos, dando um peso maior ao docente-

[110] Os conceitos de carreira foram pesquisados em Becker (2008), informados pelas primeiras definições encontradas em Hugues (1958), revisitados por Dubar (2005). Para Hugues (1958), a formação educacional faz parte da constituição da carreira que significaria uma iniciação, uma transformação do leigo em *expert*.

pesquisador, por exemplo.

A análise foi centrada nas áreas de formação acadêmica dos docentes em nível de graduação, mestrado e doutorado em comparação com as representações deles acerca de suas trajetórias artísticas e acadêmicas. Tanto os dados sobre a formação quanto os aspectos da carreira que os docentes escolheram destacar e publicar via currículo Lattes. A intenção é perceber qual carreira eles valorizam mais na divisão do trabalho docente.

Na divisão do trabalho em dança no meio universitário a docência em dança se apresenta como um espaço em processo de negociação constante sobre os modos de produzir ou reproduzir conhecimento. Embora a tendência nos cursos superiores seja no sentido de valorizar as áreas teóricas em relação às práticas, destaco a conexão proposta entre conhecimentos teóricos, práticos, artísticos e acadêmicos, mas sem delimitar se artístico se refere à pratica e se teórico é sinônimo de acadêmico.

Em termos das diferenças disciplinares (GRIPP; BARBOSA, 2014), a dança não é considerada ciência, como afirma Cornago (2013), e é incluída na universidade nas ciências humanas, tornando-se uma arte sem espectador, porque virou instrumento de investigação. Esse paradoxo permite levantar a questão acerca do espaço da arte e da prática na universidade. Sobre este ponto, Cornago (2013) fornece como exemplos as experiências dos Estudos da Performance e dos Estudos Culturais no último terço do século XX. Segundo o autor, a arte foi inserida no meio universitário de duas formas: como objeto de estudo e como prática de investigação: “[...] a abertura do espaço universitário à arte é um paradigma para discutir uma forma de prática de investigação. A prática como pesquisa [...] os artistas transformam modos de fazer em modos de conhecimento” (CONARGO, 2013, p. 11).

Em relação ao tema da pesquisa em artes dentro das IES, Fortin e Gosselin (2014) advertem que não há uma definição que dê conta do campo vasto de possibilidades que é a pesquisa em artes, pois: “[...] as investigações em artes tendem a mudar ao longo do tempo e com os artistas que farão arte, e que estão buscando diferentes objetivos, utilizando diferentes ferramentas

metodológicas" (FORTIN & GOSSELIN, 2014, p. 1). A universidade passou a ser atrativa para os artistas[111] porque abriu espaço para a pesquisa de ou sobre arte no meio acadêmico, questionamentos acerca da arte feitas por intermédio de referenciais de outras áreas de conhecimento. Embora Segnini (2006) proponha que para o artista da dança a entrada nas IES como docente representou um vínculo empregatício e por esse motivo atrativo aos artistas, considero que as graduações em Dança se tornaram uma possibilidade de fazer carreira acadêmica tanto pelo vínculo profissional quanto pela pesquisa em dança.

Observei em meu doutorado que a distinção entre *os que pensam sobre a dança* – aqueles que pesquisam, escrevem e publicam – e *aqueles que dançam* e estão implicados na cena da dança – está sendo revista e atenuada, uma vez que no processo de consolidação do campo acadêmico em dança a noção de pesquisa agrega investigações artísticas com teorias vindas de áreas da ciência. Os docentes que pesquisei na tese, ao se pós-graduarem em áreas que requereram a pesquisa científica sobre/para/de arte, ressignificaram a concepção de dança e o papel do artista da dança, porque colocaram em diálogo conhecimentos existentes em dois campos concomitantes: o campo da arte, base de sua carreira artística numa profissão de ofício, e o campo científico, consolidado pelas suas formações acadêmicas.

Triplo *métier:* docente-artista da dança-pesquisador

Conargo (2013) reforça o argumento de que as pesquisas em arte na universidade trazem a questão de novas maneiras de produzir conhecimento. O autor se interroga: "O que as artes podem contribuir ao conhecimento e a sociedade? O que a investigação científica pode contribuir à prática das artes?" (CONARGO, 2013, p. 4-5). Considero que a categoria *docente-artista da dança-pesquisador* é tributária da relação entre investigação científica e prática

[111] Segundo Adenot (2010), sobre a vocação dos músicos, mas que poderia ser estendida para o artista da dança, alguém para ser considerado artista deve se parecer com um artista; artista é antes um *estado* do que uma profissão.

artística e surgiu no contexto do ensino e da pesquisa de dança na universidade. Segundo Freidson (1986), as profissões acadêmicas são vistas como um duplo *métier,* porque haveria uma divisão entre o ensino e a pesquisa científica, duas atribuições acadêmicas em que a docência seria a verdadeira profissão. Partindo dessa referência, considero a docência em dança como triplo *métier*, uma vez que os professores lidam com três tipos de atividades concomitantes: a prática docente, que envolve o ensino da dança; a produção artística tanto na universidade quanto fora dela, porque se trata de curso de arte e muitos docentes são artistas com carreiras fora das IES; e, finalmente, a produção escrita, atividade inerente à carreira acadêmica. Seguindo o argumento, *docente-artista da dança-pesquisador* se refere a três dimensões do trabalho acadêmico em dança: a prática docente, a produção artística dentro e fora das IES e a produção escrita. Esse recorte das três dimensões do trabalho docente é para fins de análise e foi feito de acordo com as representações dos docentes apreendidas nas valorizações distintas por eles atribuídas a aspectos teóricos e práticos em seus *Textos informados pelo autor no Lattes.* A docência em dança engloba tanto pesquisas artísticas no âmbito das IES quanto investigações teóricas, e se refere às reflexões que originam os processos criativos no contexto acadêmico.

Setton (2005) propôs compreender as negociações entre saberes diferentes a partir das concepções de experiência de socialização de Dubet (1994) e Lahire (1998), que forneceram contribuições para analisar as representações dos *docentes-artistas da dança-pesquisadores.* Para os autores, as condutas dos sujeitos apenas podem ser entendidas no contexto da heterogeneidade de princípios orientadores de suas experiências na contemporaneidade. Segundo Dubet (1994) e Lahire (1998), haveria uma heterogeneidade de experiências socializadoras. Entretanto, ao invés de heterogeneidade, os dados apontaram haver interdisciplinaridade na formação educacional dos docentes, e é neste sentido que Gripp (2010) afirma que o trabalho do professor na universidade é multideterminado, isto é, a maneira como cada docente irá exercer a sua atividade de professor está relacionada não somente à instituição, mas também aos jogos políticos e administrativos internos referentes a essa organização social. Seguindo Gripp (2010), completo

que a docência é um exercício interdisciplinar e multideterminado, uma vez que os docentes assumem pelo menos três funções: trabalhar com arte na universidade, dar aulas em disciplinas de diferentes áreas, e publicar os resultados de suas pesquisas.

Molina (2016) pesquisou a categoria *artista-docente* e seus correlatos como um modismo dos acadêmicos de dança que tentam unir duas funções ainda separadas no meio universitário. O autor destaca que nas áreas da Matemática e da Física "[...] não é vista esta divisão entre *matemático-docente ou físico-professor"* (MOLINA, 2016, p. 59). Trazendo a reflexão para o campo das artes na universidade, Del Ben (2003), Malvezzi (2000), Louro (2001), Masetto (1998) e Morosini (2000) analisaram a relação entre a formação e a prática docente, e as implicações dessas para a distinção entre artista e professor. Malvezzi (2000) percebe que há uma ambiguidade entre ser professor de música e ser músico, o primeiro termo se refere à atividade de ensinar, enquanto o segundo informa sobre a carreira artística. Costa (2009), por sua vez, ao pesquisar sobre a formação do professor de teatro na universidade, partiu do pressuposto de que haveria uma dicotomia entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos, e propõe a noção de *professor-artista* como uma maneira de atenuar essa oposição dos saberes. Considero o uso do termo *docente-artista da dança-pesquisador* como indício de que os três campos de saber estão ainda separados, mas em articulação, podendo então, existir ambiguidade nas funções.

Área de formação dos docentes em nível de graduação das quatro IES[112]

A formação acadêmica no que se refere à graduação dos docentes dos cursos de dança da UFRJ, da UFBA, da UNICAMP e da Faculdade Angel Vianna, temos que de 104 professores das quatro IES, 60 são graduados em dança. Os diplomas de graduação dos docentes de dança são, em primeiro lugar, em dança, seguida por educação física, com 12 docentes formados

[112] Dados coletados na tese de doutorado defendida em 2017 (COCCARO, 2017).

nesta área, e por teatro, com 9. As outras graduações verificadas estão dispersas em 18 diferentes áreas, o que fornece um panorama da interdisciplinaridade na formação dos docentes. Na UFRJ dos 40 professores efetivos, 18 fizeram dança, dos quais 10 na própria UFRJ, e 8 em outras graduações no país. Dez professores fizeram Educação Física também na UFRJ, ao passo que outros 12 professores têm graduações em diferentes cursos.

Na UFBA, de 30 professores do quadro permanente, 17 são formados em dança na própria UFBA, três têmm formação em dança em outras universidades. Os demais professores fizeram graduação em áreas variadas. A Faculdade de Dança Angel Vianna tem 24 professores permanentes contando a própria fundadora, Angel Vianna. Essa instituição é privada e todos os cursos são pagos. Duas graduações são oferecidas, bacharelado e licenciatura em dança, e no mesmo espaço em que funciona a Faculdade há a Escola Técnica que forma dois tipos de Técnicos em dança: Técnico bailarino contemporâneo e Técnico em reeducação motora e terapia através do movimento. Durante todo o ano 27 cursos livres são abertos à comunidade, ademais de quatro Programas de Pós-Graduação. A faculdade Angel Vianna tem 24 professores, dos quais 16 são formados em dança na própria faculdade e dois em outras instituições, os demais são formados em seis diferentes cursos. Muitos professores circulam nesses outros cursos na Escola Técnica, nos cursos livres e na Pós-Graduação. Na UNICAMP, a diversidade de cursos na formação acadêmica dos docentes é maior se comparada aos três outros cursos mencionados. De 15 professores da graduação em dança, apenas quatro têm formação em dança na universidade.

A interdisciplinaridade nas formações profissionais dos docentes da área da dança no país me permite refletir acerca de dois dados. O primeiro em relação às pós-graduações, pois dos 48 cursos de graduação em dança no país, apenas na UFBA e na UFRJ há curso de mestrado em dança. Esse dado pode ser uma explicação do porquê a maioria dos professores realiza suas pós-graduações em outras áreas de conhecimento. A realização do *stricto sensu* em dança fora do país é uma opção para alguns, mas depende de fatores externos aos conhecimentos específicos em dança, como, por exemplo,

o domínio de uma língua estrangeira e a possibilidade de financiamento por meio de bolsa de estudo. O segundo dado refere-se às ciências biológicas, às artes cênicas e às ciências humanas, áreas de conhecimento que constituem os cursos de dança. As graduações têm em suas grades curriculares diversas disciplinas nesses três campos de saber, o que demanda docentes com capacitação acadêmica em alguma dessas áreas.

Área de formação dos docentes segundo suas Pós-Graduações

A divisão em grandes áreas de conhecimento e subáreas utilizada no artigo segue os critérios estabelecidos pela CAPES[113] e CNPq[114]: Ciências Humanas e Ciências da Saúde são grandes áreas, enquanto a Dança é subárea das Artes, área que faz parte da grande área Linguística, Letras e Artes. As trajetórias acadêmicas dos docentes pesquisados em minha tese estão distribuídas entre as três áreas de conhecimento que compõem as grades curriculares dos cursos - artes, ciências humanas e ciências da saúde. Em relação aos mestrado, identifiquei dez subáreas que compõem essas três áreas. Na área das Artes temos Artes Visuais, Ciências da Arte, Artes Comunicação e Semiótica, Artes Cênicas e Artes; na grande área das ciências humanas figuram Filosofia, Educação, Comunicação e Cultura e Comunicação Social; e, por fim, a grande área das ciências da saúde abriga a área da Educação Física.

Os docentes das graduações em Dança no país inscrevem suas produções escritas e artísticas na Plataforma Lattes desenvolvida pelo CNPq. Há locais específicos para catalogar as obras artísticas no currículo Lattes, sob

[113]http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf - Acesso em 10 out. 2016.

[114]Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016
.

orientação regulada pelas diretrizes do Qualis Artístico da CAPES[115]. No currículo Lattes há dois espaços que dão conta das obras artísticas, um mais específico para a arte chama-se Produção Artística/Cultural, e o outro, Prêmios e Títulos, engloba também criações em arte, sem deixar de contemplar outro tipo de premiação e titulação. E há outro nicho onde pode ser registrada a produção artística: Outras Produções Artísticas e Eventos – Participação em Eventos, Congressos, Exposições e Feiras. Por um lado, o espaço separado para catalogar a carreira artística de docentes no Lattes representa uma valorização da arte no nível superior. Por outro lado, no entanto, reflete a divisão existente entre produção escrita e produção artística, reforçando a divisão entre teoria e prática.

Existe no Brasil um campo acadêmico em dança, não por acaso composto por docentes dos cursos de graduação em Dança, portanto, pertencentes ao campo de ensino da dança nas IES. Grande parte da produção escrita na área da dança faz referência aos saberes filosóficos e conhecimentos trazidos das artes cênicas e quase nada é embasado nas ciências da saúde. Mas se as quatro IES partem das mesmas áreas de saber por que apresentam diferenças nas formações? O que difere muito de uma graduação de dança para outra diz respeito a quem ministra essas disciplinas. Argumento que a diversidade no ensino de dança percebida em cada uma das IES investigadas depende dos docentes, de suas formações e das abordagens escolhidas por eles de acordo com suas pesquisas atuais. As entrevistas demonstraram que há espaço de negociação para a agência dos docentes no ensino da dança nas IES, enquanto a grade de disciplinas representaria uma

[115] A CAPES através do Qualis Artístico em 2007 iniciou um processo de avaliação das produções artísticas vinculadas às pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em artes do Brasil, e contou com a participação de docentes artistas para estabelecer critérios valorativos das produções. A área de artes na CAPES está subdividida em três subáreas: música, artes visuais e artes cênicas, essa última engloba teatro e dança. Foram avaliadas e classificadas obras artísticas apresentadas entre 2011 e 2013. A implementação dessa avaliação sinaliza uma crescente valorização da prática artística vinculada à pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação. Essa apreciação não se refere às graduações em artes ainda. O Qualis Artístico privilegia a qualidade e não a quantidade de produções. E enfatiza a realização de exposições e apresentações sob a forma de temporadas ou turnês distribuídas em quatro níveis de abrangência: local, regional, nacional e internacional. As obras necessariamente devem ser desenvolvidas por algum docente ou discente do curso e tem que ter uma relação direta com alguma linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação.

estrutura mais fixa, embora passível de reformas curriculares incluindo a participação dos docentes.

A dança no âmbito acadêmico inaugurou novas concepções de dança e um novo perfil de docente, além de um triplo *métier docente-artista da dança-pesquisador*. A diversidade das formações encontradas nas quatro IES pesquisadas, não obstante os docentes partirem das mesmas áreas de conhecimento em seus currículos, depende da agência destes docentes, que igualmente se mostraram em constante negociação com relação aos saberes interdisciplinares oriundos de suas trajetórias de formação.

Considerações finais

À guisa de conclusão, ao analisar como está se consolidando a profissionalização da dança via ensino superior, um percurso profissional, não o único, que é responsável por instaurar uma nova maneira de credenciar quem é *artista da dança*. Parti da premissa de que o processo de academização da dança foi estruturado segundo dois princípios de classificação: a teoria e a prática. Para dar conta dessa questão de pesquisa e seus pressupostos, busquei investigar *por quem é feita* a Dança nas instituições de ensino superior.

Apesar de parecer contraditório, a dança, subárea de conhecimento da arte, e área das artes cênicas, vem se consolidando na universidade e buscando autonomia como área de conhecimento por meio do contato com disciplinas científicas. A aproximação com disciplinas das ciências biológicas, das ciências humanas e sociais e das artes cênicas, implicou na interdisciplinaridade dos cursos de graduação em Dança nas IES pesquisadas. Verifiquei existir uma relação direta entre a interdisciplinaridade dos cursos superiores de Dança e a trajetória de formação dos docentes, que também é interdisciplinar. Considero que novos modos de produção de conhecimento inaugurados pela Dança nas IES demandaram docentes que escolheram se

pós-graduar em áreas que contemplassem a pesquisa científica aplicada à dança. Decorrente disso, os cursos de Dança são diferentes uns dos outros, embora partam das mesmas áreas de conhecimento. Essa diversidade resulta de processos de produção e reprodução de conhecimentos procedentes das trajetórias e da agência dos docentes.

Referências

ADENOT, Pierre. A questão da vocação na representação social dos músicos. Tradução de Clotilde Lainscek. **Proa – Revista de Antropologia e Arte**. Ano 02, vol. 01, n. 02, p. 1-15, nov. 2010.

BARBOSA, Maria Ligia. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, maio./ago., p. 247-253, 2015.

BECKER, Howard. **Outsiders:** estudos de sociologia do desvio**.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do** julgamento*.* São Paulo: Edusp, 2005.

COCCARO, Luciane Moreau. *Os que fazem e os que pensam a dança: estudo da tensão entre teoria e prática em quatro cursos de graduação em dança no Brasil.* Tese de doutorado, Sociologia, PPGSA, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2017.

CORNAGO, Oscar. A prática artística como alegoria da investigação em artes e humanidades: uma questão de formas de fazer. **Revista Conceição/Conception,** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, v. 2, n. 1, p. 2-20, Jan./Jun 2013.

COSTA, Rossana Perdomini Della. *Experiências de formação do professor-artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de graduação em teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS.* Dissertação de mestrado, Educação, PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música*.* **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização.** Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1994.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **Art Research Journal**, Brasil, vol.1/2, p.1-17, jul./Dez., 2014,

FREIDSON Eliot. Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. **Revue française de sociologie.** 27-3. Sociologie de l'art et de la littérature, p. 431-443, 1986.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.31, ano 11, p. 141-154, 1996.

FREITAS, Carlos Eduardo. *Trabalho estranhado dos professores do ensino particular em salvador em um contexto neoliberal.* Tese de doutorado, Sociologia, PPG/SOL, Universidade de Brasília (UnB), 2005.

GRIPP, Glícia. A prática dos professores do Ensino Superior. **Estudos de Sociologia**, Vol.15 (28), p. 61-85, 2010.

GRIPP, Glícia; BARBOSA, Maria Lígia. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo. **Ensino superior:** expansão e democratização**.** Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 19 – 50, 2014.

GRIPP, Glícia; TESTI, Bruno Moreti. Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais. **Sociedade Estado**, vol.27, n.1, p. 47-61, 2012.

HUGUES, Everett. **Men and their Work**. The Free Press of Glencoe, 1958.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel.** Paris, Nathan, 1998.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.* Tese doutorado, Música, PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2001.

MALVEZZI, Sigmar. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. **Organização e Sociedade**. Publicação da Escola de Administração da UFBA, 7 (17), p.137-143, Janeiro/Abril, 2000.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MAUGER, Gérard. **L'accés à la vie d'artiste** : **Sélection e consécration artistique** (org. Gérard Mauger). Paris : Éditions du croquant, 1989.

MOLINA, Alexandre José. Arte e universidade: por uma prática-teórica na formação em dança. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, IV, 2016, Goiânia, UFG. Anais. Goiânia: ANDA, 2016, p. 51-63.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília. (org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2000, p.11-21.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. *O ser professor no ensino superior na área da saúde.* Tese de doutorado, Psicologia, PEPG, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), 2007

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates:** Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Ambar, 2003.

SEGNINI, Liliana. Trabalho e profissão em artes: Divisão internacional do trabalho e relações de gênero nas heterogêneas vivências do trabalho precário. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL NOVAS FORMAS DO TRABALHO E DO DESEMPREGO: BRASIL, JAPÃO E FRANÇA NUMA PERSPECTIVA COMPARADA, 2006, São Paulo, USP. **Mimeo**. São Paulo: USP, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Tempo e Social, **Revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

DANÇA EM FORMAÇÃO:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E BRASIL[116]

Mariana Assunção Quintes dos Santos (UA)
José Pedro Barbosa Gonçalves de Bessa (UA)

Introdução

A presente investigação propõe uma análise comparativa entre os cursos do ensino superior de dança em Portugal e no Brasil com o objetivo de perceber como essas eventuais diferenças, resultado de contextos histórico-culturais, podem (ou não) influenciar a inserção do futuro profissional no mercado de trabalho.

Dessa forma, a pesquisa foi dividida em três partes. A primeira apresenta um breve histórico sobre o desenvolvimento da dança no Ocidente e as decorrências do desdobramento da dança no Brasil e em Portugal, passando pela importância da criação de escolas de dança em cada país. Em seguida, será abordada a diferença entre o ensino superior do Brasil e Portugal, confrontando a nomenclatura e a estruturação dos cursos, além de fazer uma comparação entre cursos brasileiros e portugueses.

Destacamos que o Mapeamento de Dança no Brasil (2015) realizado em 2015 em cima de oito capitais brasileiras revelou que o Brasil possui 44 graduações em dança, sendo 31 licenciaturas, 12 bacharelados e 1 tecnólogo. Enquanto Portugal possui somente 2 licenciaturas em dança e ambas na mesma cidade, Lisboa. É interessante pensar que mesmo com somente dois cursos de graduação, Portugal possui 2 mestrados em dança e 1 doutoramento, já no Brasil há somente 1 doutorado e 2 mestrados vigentes.

Subsequentemente, na terceira parte, com o intuito de perceber melhor a inserção no mercado de trabalho dos profissionais da dança e as diferenças que o ensino superior em dança pode trazer tanto para o mercado quanto para

[116] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04057/2020.

o profissional, apontamos o resultado do trabalho de campo realizado, que corresponde a uma análise quantitativa e uma análise qualitativa sobre o mercado de trabalho em Portugal.

O desenvolvimento da dança no Ocidente

A dança como forma artística só começa a ter algum reconhecimento quando o rei Luís XIV funda a Academia Real de Dança, na França, valorizando pela primeira vez os profissionais da dança e instituindo essa Academia como o primeiro local de formação desses profissionais. Pouco depois, criou-se a primeira companhia de balé na Ópera de Paris, que proporcionou aos bailarinos uma verdadeira profissão, com salários fixos, horários a cumprir e hierarquização da carreira (BOURCIER, 2006).

Assiste-se a partir daí ao desenvolvimento da dança na Europa. Portugal tentava acompanhar esse crescimento, embora muitas vezes sem sucesso e sempre alguns anos mais tarde do que nos outros países europeus. Isso deve-se ao fato de que como a evolução na dança foi consagrada em países geograficamente muito próximos, a dança portuguesa importou profissionais destes outros países – ainda que emprestados temporariamente (SASPORTES, 1991). Em oposição ao que acontece no Brasil, onde o primeiro indício de apresentações de dança de companhias internacionais, ocorre apenas no séc. XIX, mas sempre ligadas à ópera, recebendo influências russas e francesas.

Com objetivo de incentivar a formação em dança em Portugal, em 1839 foi criada a Escola de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa. Sem muita popularidade, uma vez que poucos bailarinos/as eram formados por essa escola e a maioria ainda preferia sair do país, tanto que trinta anos depois de sua fundação a escola foi fechada.

Diferentemente do que aconteceu em Portugal, o Brasil teve como primeira grande referência a companhia de Diaghilev. Pelo período de guerras

em que a Europa e a Rússia se encontravam, muitos bailarinos/as de companhias russas acabaram por ficar na América. Uma delas foi Maria Olenewa que se estabeleceu no Rio de Janeiro em 1926. Sua importância para a dança brasileira, não só carioca, remete ao fato da criação da primeira escola de dança do país, referência no ensino da dança clássica. Alguns anos depois, em 1936 é fundado o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

O desenvolvimento da dança no Brasil e em Portugal apresenta muito mais divergências do que convergências. Pela proximidade que Portugal tem com os países-berço da dança clássica ocidental, ele recebeu, por mais que tardias, as influências internacionais. Entretanto, o Brasil só foi receber uma companhia internacional importante com os Ballets Russes e toda a referência inicial de dança que o Brasil obteve foi principalmente da Rússia, contributo que Portugal basicamente não recebeu, tendo sido mais frequentes referências italianas e francesas.

Um fator crucial para o desenvolvimento da dança brasileira, foi a permanência no país de bailarinos/as estrangeiros/as, criando escolas. O que não aconteceu em Portugal, cuja rotatividade destes profissionais era grande, já que sempre iam e vinham, não se preocupando em criar uma relação com a dança portuguesa.

Foi somente três séculos depois da primeira escola de dança do Ocidente, dentre os dois países estudados, que o Brasil fundou o primeiro curso de ensino superior em dança, em 1956, sendo o primeiro indício da dança enquanto área de conhecimento acadêmico nesses países. Mesmo assim, foi necessário mais 30 anos para começarem a surgir mais cursos. Hoje, o Brasil conta com mais de 40 cursos de graduação em dança. Em Portugal, os dois cursos existentes foram criados na década de 80, o da Escola Superior de Dança em 1983 e o da Faculdade de Motricidade Humana em 1988.

A formação superior em dança

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil, os cursos de graduação do Ensino Superior brasileiro se dividem em três tipos: bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, sendo atribuídas as seguintes definições:

> *Bacharelado* - curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.
> *Licenciatura* - curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado.
> *Tecnológico* - curso superior de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que confere ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.

A partir dessa definição, percebemos que as pessoas formadas em cursos de licenciatura devem atuar em escolas do ensino básico (da educação infantil ao ensino médio) para lecionar e as formadas em cursos de bacharelados estão aptas para exercer a profissão competente ao curso, como é o caso da maioria dos cursos, nomeadamente Medicina, Direito e Administração.

Por serem tipologias de cursos diferentes, suas estruturas também apresentam disparidades. Os bacharelados, como institui a Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007, possuem uma carga horária variável de 2.400 a 7.200 horas e especificamente os de dança devem ter no mínimo 2.400 horas para integralizarem o curso. Enquanto pela Resolução CNE/CO nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, as licenciaturas apresentam carga horária única de 2.800 horas.

Assim como é determinado uma carga horária específica de estágio e atividades complementares para a licenciatura, para o bacharelado as horas de estágio e atividades complementares juntas não poderão ultrapassar 20% da carga horária total do curso.

Diferente do que acontece no Brasil, em Portugal os cursos de graduação só possuem uma tipologia, a de licenciatura. Porém, a licenciatura portuguesa abrange todos os campos de atuação de uma profissão.

De acordo com o artigo 11º do Decreto-Lei nº 107 de 25 de junho de 2008, "O grau de licenciado é conferido aos que, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de licenciatura, tenham obtido o número de créditos fixado." Ou seja, a licenciatura em Portugal é o nome dado para todos cursos de graduação, sem finalidade específica.

Foi estipulado pelo artigo 5º do Decreto-Lei nº 42 de 22 de fevereiro de 2005, que a carga horária dos cursos de licenciatura para "um ano curricular realizado a tempo inteiro situa-se entre mil e quinhentas e mil seiscentas e oitenta horas e é cumprido num período de 36 a 40 semanas". Não há uma definição para a carga horária obrigatória com relação ao total dos três anos dos cursos de licenciatura, porém é definido que os cursos devem ter 60 créditos por ano letivo, o que corresponde a 180 créditos no total.

Apesar de toda a discussão anterior sobre as diferenças entre as denominações de licenciatura e bacharelado definidos pelo MEC, o Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002, não faz essa distinção e ainda propõe que os cursos de graduação em Dança devem ter tanto a formação voltada para o mercado de trabalho quanto a formação para o ensino, como segue abaixo:

> O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino de dança.

Assim, observamos uma ambiguidade em relação à proposta do que deve ser um curso de dança e nas definições das tipologias que são nomeados os cursos.

Dentre todas as formalizações estruturais para regulamentar o ensino superior, o Ministério da Educação no Brasil estabelece Diretrizes Curriculares para cada curso. Sendo assim, para os cursos de dança no Brasil foi estipulado, a partir da Resolução nº 3 de 8 de março de 2004, os seguintes conteúdos que devem constar na grade curricular:

> I - Conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;
> II - Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;
> III - Conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida.

Entretanto, em Portugal não há regulamentação dos cursos. O Decreto-Lei n° 42 de 22 de fevereiro de 2005 pelo artigo 11º expõe que:

> O órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior aprova um regulamento de aplicação do sistema de créditos curriculares, o qual inclui, designadamente, os procedimentos e regras a adoptar para a fixação dos créditos a obter em cada área científica e a atribuir por cada unidade curricular.

O formato do ensino superior que encontramos hoje em Portugal é devido ao Tratado de Bolonha, um acordo assinado em 1999 por vinte e nove países da União Europeia (hoje já soma quarenta e oito signatários), com o objetivo de unificar o ensino superior na UE. Com esse Tratado, foi criado o Espaço Europeu de Ensino Superior que regulamentou o ensino superior nos países assinantes do tratado, já que até então cada país tinha um modelo próprio, e o que o EEES propunha era igualar ou unificar o formato do ensino superior para todos esses países. E ainda,

> Visa promover a dimensão europeia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação, em particular nos domínios da avaliação e da qualidade, e tornar assim o Espaço Europeu de Ensino Superior mais competitivo e coeso.

Com essa unificação, a formação superior em um país europeu será extremamente semelhante a outro país da Europa que pertencer ao Tratado de Bolonha. O resultado disso é o reconhecimento do mesmo grau acadêmico nesses quarenta e cinco países de forma muito mais facilitada, promovendo a circulação e a mobilidade internacional. A grande mudança ocorrida com o Tratado de Bolonha, em Portugal, foi passar a licenciatura para somente três anos de formação, no lugar de quatro a cinco anos como era antes.

A fim de melhor abarcar as diferenças/semelhanças nos cursos de graduação de Portugal e Brasil no que refere ao exposto acima, analisamos as duas licenciaturas portuguesas, bem como duas licenciaturas e dois bacharelados brasileiros, como será descrito a seguir.

A Licenciatura em Dança no IPL da Escola Superior de Dança (ESD) é um curso do ensino superior politécnico com duração de seis semestres, total de 180 créditos ECTS e 4.500 horas, sendo 750 horas por semestre. O curso divide as disciplinas em três grandes áreas, são elas: Interpretação e Criação (100,5 créditos e 2.512,5 horas), Análise e Contextos (44 créditos e 1.100 horas) e Projeto (35.5 créditos e 887,5 horas).

A Licenciatura em Dança da Universidade de Lisboa é um ensino superior universitário, possuindo a duração de 3 anos. As disciplinas são divididas em quatro áreas científicas: biologia das atividades físicas, contendo 36,5 créditos; sociologia, estudos culturais e gestão das atividades físicas e do desporto, com 112,5 créditos; psicologia e comportamento motor, 11 créditos; e, pedagogia e metodologias de intervenção nas atividades motoras, 20 créditos; completando os 180 créditos.

A Escola de Dança da UFBA possui o primeiro ensino superior em dança do Brasil e a sua criação foi simultaneamente de bacharelado e

licenciatura. A licenciatura tem duração de 3 anos e meio. A carga horária total é de 3.107 horas, com 2.669 horas de disciplinas obrigatórias, 238 horas de optativas e 200 de atividades complementares[117]. A estruturação dos componentes curriculares é dividida em quatro: componentes básicos/específicos, componentes práticos, pedagógicos e do estágio supervisionado, além das optativas.

A Licenciatura em Dança da Unespar tem duração de 4 anos, tendo de cumprir 3.460 horas. O interessante e diferente dos outros cursos é que os cursos de bacharelado e licenciatura na Unespar caminham juntos, só que o bacharel exige menos horas/aula, assim o aluno que se forma na licenciatura, também sai com o título de bacharel. Para concluir o curso, o aluno deve cumprir 3.460 horas, sendo 2.916 de disciplinas obrigatórias e 544 de disciplinas optativas. Há uma divisão muito clara dentre as cargas horárias teóricas, práticas e de extensão, que são 1.044, 1.656 e 216 respectivamente. O estágio supervisionado ocorre desde o 5º período até o último e corresponde a 536 horas com 400 horas práticas e 136 teóricas.

O Bacharelado em Dança da Unicamp possui 3.015 horas, com um total de 201 créditos e 45 disciplinas, para serem concluídos em 4 anos. As disciplinas obrigatórias compõem 2.805horas (185 créditos) – sendo 1.650 horas (110 créditos) de Formação específica Técnico-Artística, 450 horas (28 créditos) de Fundamentação de Área, 510 horas (34 créditos) de Formação Artístico-Pedagógico e 195 horas (13 créditos) de Atividades Científico-Culturais – e 240 horas de disciplinas eletivas[118] (16 créditos).

O Bacharelado em Dança da UFRJ tem duração de quatro anos e meio e para ingressar é necessário fazer o THE (Teste de Habilidade Específica[119]).

---

[117] Atividades complementares: atividades extracurriculares realizadas pelos alunos durante o período do curso mediante comprovação e análise departamental.

[118] Disciplinas eletivas são disciplinas disponibilizadas pelos cursos para alunos de outros cursos, por exemplo: um aluno de dança pode se inscrever em uma disciplina de engenharia que esteja disponível para todos os alunos da Universidade.

[119] O Teste de Habilidade Específica é uma prova prática de ingresso para o curso que se pretende cursar. No THE da Dança da UFRJ é dividido em duas partes: a primeira é uma sequência coreográfica para avaliar a movimentação do aluno e a segunda improvisação, quando o aluno é livre para dançar.

A carga horária total é de 3.195 horas, sendo obrigatório nos dois últimos períodos cumprir estágio em três de quatro áreas oferecidas (Companhias de Dança, Dança-Educação, Dança-Saúde e Danças Populares). Para a integralização do currículo, o aluno deve concluir 115 créditos de disciplinas obrigatórias (equivalente a 2.475 horas), 3 créditos de atividades complementares (100 horas) e, pelo menos, 22 de disciplinas optativas (660 horas), totalizando 140 créditos.

A visão dos profissionais de dança

Sobre as duas pesquisas realizadas, uma de caráter quantitativo e a outra qualitativo, a pesquisa quantitativa foi utilizada para apresentar de início um panorama geral de como os estudantes do ensino superior de dança veem o mercado de trabalho, a importância e a influência que a graduação pode ter nessa inserção no mercado. Posteriormente, recorreu-se à pesquisa qualitativa, como um meio de aprofundar melhor o assunto e entender, a partir de cinco perfis diferentes, essa relação entre ensino superior em dança e mercado.

Para a pesquisa quantitativa, munimo-nos do questionário, por ser o instrumento mais comum de coleta de dados para obter informações sobre grupos sociais, como diz Richardson (2012), cumprindo sua função de descrever características e medir variáveis de um grupo social. Como definem Lakatos e Marconi (2012, p. 98), o “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”, garantindo o anonimato ao entrevistado/a e a liberdade para responder as perguntas.

Assim, como na entrevista, cujo assunto será abordado mais à frente, dividimos o questionário em três temas: formação acadêmica, atuação na área e mercado de trabalho. O questionário foi montado no Google Forms e distribuído pela internet em grupos das faculdades de dança no Brasil e em

Portugal. A sua distribuição começou em agosto e terminou em outubro de 2019, totalizando um alcance de 106 pessoas.

Dessas 106, 96 pessoas responderam ter formação superior em dança, das quais 53 já são formados, 8 são calouros e 35 cursam do 2º ano em diante. 65 pessoas (68%) fizeram o seu curso no Brasil, 29 (30%) em Portugal e 2 (2%) afirmaram terem formação nos dois países. Das 65 pessoas com formação no Brasil, 46% são da licenciatura, 43% do bacharelado em dança e 11% do bacharelado em teoria da dança.

Das 96, 66 pessoas (69%) responderam que já trabalhavam com dança antes de entrar na universidade, contra 30 que não trabalhavam (31%), o que revela a falta de exigência de formação superior pelo mercado de trabalho. Entretanto, na pergunta seguinte: “Você trabalha com dança atualmente?” o número de pessoas que trabalham diminuiu, com 62 pessoas, e aumentou para aqueles que não trabalham, com 34.

Posteriormente, questionou-se a quem está a trabalhar se o trabalho em dança é suficiente para seu sustento e a maioria, i.e. 56% (35 pessoas), respondeu que só a dança as sustenta, contudo 44% (27) ainda é um número muito alto para pessoas que não se sustentam com a dança.

Dentre todas as possibilidades que um/a profissional de dança pode ter em termos de atuação profissional, perguntou-se qual a principal atividade que exerce e 78%, o que corresponde a 49 pessoas, estão na área de ensino. Somente 3 pessoas atuam como coreógrafos, 7 como bailarinos/intérpretes, 1 como diretor artístico, 1 como diretor de cena/cia de dança e 1 indicou que sua principal atividade é ser porta-bandeira (carnaval). Profissões relacionadas como produtor, crítico de dança, preparador corporal, gestor cultural e avaliador de projetos não tiveram marcações.

A próxima pergunta questionou que profissão gostaria de seguir sem ser a que exerce e, ao contrário do que se viu na resposta sobre atividade principal, aqui a profissão de bailarino/intérprete é a mais escolhida, seguida pela de coreógrafo e preparador corporal, cuja resposta nem aparecia na pergunta anterior. Professor é uma das profissões menos escolhidas, o que

nos mostra quase que um quadro completamente oposto àquilo que foi dito antes.

Pensando no mercado de trabalho, a pergunta “Você acha que, para o mercado de trabalho, cursar o ensino superior em dança faz diferença?” obteve 70% (74 pessoas) de resposta positiva e 30% (32 pessoas) de resposta negativa.

No que se refere à pesquisa qualitativa, para além de observação participante (uma vez que, neste, a investigadora pertence ao meio em que se realiza a pesquisa), escolheu-se o formato de entrevista para aprofundar os temas abordados no questionário/pesquisa quantitativa.

Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Com o intuito de recolher o maior número de dados e detalhes possíveis para a presente investigação, optou-se por fazer uma entrevista não estruturada.

Dessa forma, foram estabelecidos cinco temas centrais, sendo o primeiro somente para “quebrar o gelo” inicial da entrevista:

1. Percurso na dança
2. Formação e ensino superior em dança
3. Atuação no mercado de trabalho em dança
4. O mercado de trabalho em dança em Portugal e outros países
5. A relação entre o ensino superior em dança e o mercado de trabalho

Buscando compreender melhor a visão sobre o mercado de trabalho em dança em Portugal e sua relação com o ensino superior, entrevistamos dez pessoas, duas de cada perfil, a fim de que nos proporcionassem um quadro geral de todos os ângulos. Estes perfis foram:

1. Portugueses com formação superior em dança que atuem no mercado de trabalho em Portugal

2. Brasileiros com formação superior em dança que atuem no mercado de trabalho em Portugal
3. Professores universitários dos cursos superiores de dança com formação superior em dança
4. Profissionais da área de dança que atuem no mercado de dança em Portugal sem formação superior de dança
5. Pessoas com formação superior em dança que não atuem no mercado de trabalho em dança em Portugal

As pessoas que se encaixavam nos perfis acima pré-estabelecidos foram escolhidas de forma aleatória e pela disponibilidade e aceitação em realizar a entrevista.

Todos os entrevistados/as possuem formação superior. Porém, as pessoas do perfil 4 não são formados em dança, mas em filosofia e educação física e um dos motivos de não terem cursado o ensino superior em dança, é por não ter curso na cidade onde eles residiam na época, então buscaram outras formações, mas um deles ainda alega que não tinha um grande interesse em fazer faculdade de dança porque ele entendia que iria aprender o que já sabia, então seria uma perda de tempo.

Das 8 pessoas com formação superior em dança, essa escolha pareceu-lhes ser natural, pois era aquilo que eles gostavam e queriam fazer para vida deles. Há sempre uma grande questão ao entrar num curso superior de dança, pois há aqueles, como é o caso de um entrevistado, que acham que a faculdade de dança é só para dançar, só aulas práticas e de técnicas e acabam por se enganar, pois a Academia propõe sempre um forte estudo teórico qualquer que seja a área.

Percebe-se que o mote para estudar a dança acaba por ser o aprofundar de conhecimentos. Para a maioria dos entrevistados/as, o ensino superior em dança foi surpreendente positivamente, pois não esperavam encontrar a imensidão de conhecimento e aprendizado que encontraram. Somente para duas pessoas o curso não atendeu as expectativas; uma alegou achar o curso fragilizado, pois o ensinamento ficava na teoria e não era aplicado e a outra

esperava encontrar só “dança”, não pensou que haveria aulas teóricas, muito menos das áreas médicas, como anatomia e fisiologia. Esse pensamento é muito comum em quem não conhece o curso, inclusive muitas pessoas leigas não imaginam que existe faculdade de dança e perguntam o que se estuda no curso.

Com relação às expectativas ao sair da universidade, obtivemos respostas bem diversas, desde pensar no futuro e retorno financeiro difícil da dança até ser logo em seguida a formação contratada, passando por manter a mesma profissão que tinham antes da conclusão do curso.

Dos que não fizeram licenciatura em dança, perguntou-se se em algum momento a graduação em dança fez falta e foi retratado, de um dos entrevistados, que quanto a conhecimento e técnica não sentiu falta, porém, a falta da titulação foi um problema para concorrer a vagas específicas.

Partindo para o tema de atuação na área, dos dez entrevistados/as oito trabalham atualmente com dança e dois não trabalham, mas já trabalharam. Dos que trabalham, vale ressaltar que um deles atua como professor de dança para se sustentar, pois gostaria de ter sido bailarino ou coreógrafo, e mesmo assim se sente com sorte, pois sabe que nem sempre é possível se sustentar somente dando aulas. Também é considerável mencionar que as outras duas entrevistadas que não se sustentam com a dança em Portugal são imigrantes e essa pesquisa não esteve apta a responder se seria devido à falta de trabalho ou por serem estrangeiras.

Dos entrevistados, 40% acreditam que ter a graduação em dança fez diferença para se inserir no mercado de trabalho, sendo a graduação em dança a responsável por conseguirem o trabalho que possuem atualmente.

Sobre o mercado de dança em Portugal, tivemos diversas respostas que se complementam. Dois entrevistados mencionaram o mercado de trabalho em Portugal como um circuito muito fechado e quatro disseram que o mercado em dança em Portugal é muito fraco por falta de companhias. Entretanto, outro entrevistado alega que mercado para professor de dança existe, afirma ainda que uma escola mais estruturada ou os conservatórios irão exigir a licenciatura

em dança, mas escolas mais informais, de cursos livres, não. Desse modo, conseguimos ver um panorama e todas as facetas da fragilidade do mercado de dança em Portugal.

Perguntamos posteriormente se os entrevistados/as achavam que a graduação em dança fazia diferença para o mercado de trabalho e as opiniões foram bastante divididas. Dos entrevistados/as, 50% afirmaram que a graduação em dança faz diferença na hora da contratação para um emprego, que o mercado já vem aceitando melhor e reconhecendo a importância da graduação em dança. Contudo, 30% discordaram e acreditam que o mercado, infelizmente, não quer saber quem tem ensino superior, se importa mais com a prática. Todavia os dois entrevistados sem graduação em dança acreditam que depende da atuação, pois um/a bailarino/a não precisa do ensino superior para ingressar em companhias, mas acreditam que o curso superior é necessário para quem quer atuar como professor de dança.

Nossa última pergunta da entrevista, questiona qual é mais importante, a experiência profissional ou a formação superior em dança ou se as duas são igualmente importantes. Nenhum dos entrevistados/as acredita que o ensino superior é mais importante que a experiência profissional. Somente duas alegaram que a experiência profissional é mais importante que a formação acadêmica, pois acreditam que o que torna alguém professor de dança é o conjunto de experiências e vivências que a pessoa já teve com a dança. Já os outros 80% acreditam que elas são igualmente importantes, que a prática deve estar associada à teoria e vice-versa, pois uma complementa a outra, inclusive formando um melhor profissional, um profissional mais completo.

Considerações Finais

Uma característica muito importante para os cursos do ensino superior brasileiros é que o Ministério da Educação (MEC) regulamenta diretrizes básicas para cada curso, uniformizando o ensino em todo o território nacional. Obviamente que cada curso determinará a sua grade curricular, porém deverá

seguir os parâmetros definidos pelo MEC. Como se viu anteriormente, em Portugal essas escolhas serão de cada universidade, ocasionando cursos com ensinamentos bastante diferenciados.

Assim, ao analisar os fluxogramas dos dois cursos portugueses, consegue-se perceber que cada um apresenta um enfoque diferente. Na FMH, em 38 disciplinas ofertadas, há 8 disciplinas que estudam a biologia da atividade física e mais 3 sobre o comportamento motor. Enquanto na ESD, com um total de 45 disciplinas, somente 2 são da área de biologia da atividade física, contra 3 de ensino e 5 de música. Ao fazer uma comparação entre cursos com a mesma designação, ou seja, bacharelado da UFRJ e bacharelado da Unicamp, percebe-se muita semelhança em suas estruturas curriculares, o que as unifica enquanto bacharelado em dança.

Arrisca-se, portanto, declarar que a formação superior no Brasil seja mais “completa” e com os conhecimentos mais aprofundados, pois além de terem um ou dois anos a mais, os cursos são mais direcionados para a futura área de trabalho/atuação. Entretanto, analisando especificamente o caso da dança verificamos pela nossa pesquisa quantitativa que, das 28 pessoas com curso de bacharelado em dança (Brasil), oito não estão trabalhando nesse momento e somente quatro exercem a profissão de coreógrafo e bailarino/a que é o intuito do curso, as restantes 16 são professores/as de dança de cursos livres, mesmo sem terem a formação em ensino (licenciatura). Ou seja, por mais que a formação seja específica, a inserção no mercado de trabalho como bailarino/intérprete ou coreógrafo não é fácil, o que, queiramos ou não, torna a licenciatura portuguesa eficaz quanto a aplicabilidade do conhecimento.

Com todas as questões levantadas e abordadas nessa pesquisa, ousa-se afirmar que independente da formação, as profissões de bailarino/a e coreógrafo/a, as mais almejadas por quem decide trilhar a carreira na dança, são as mais difíceis de seguir. Por este motivo, para não sair da mesma área, esses profissionais buscam a carreira de professor de dança, cujo trabalho muitas vezes perpassa pela atividade de coreógrafo, criando coreografias para suas turmas.

Com as entrevistas e até mesmo com o questionário da pesquisa quantitativa, podemos afirmar que ter o curso superior em dança faz diferença para a formação profissional do indivíduo, pois todas as respostas foram afirmativas nesse caso mesmo que os motivos fossem diversos.

Isto confirma o resultado da pesquisa quantitativa, em que a maioria concorda que a formação acadêmica os ajudou a conseguir o atual trabalho. Todavia, sabe-se que muitos lugares aceitam professores de dança sem nenhuma formação, o que evidencia a falta de reconhecimento para com o/a profissional de dança. Independente da inserção no mercado de trabalho, pode concluir-se que o ensino superior é uma mais-valia na formação profissional de quem o cursa.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CNB. **Companhia Nacional de Bailado**. Disponível em: <https://www.cnb.pt/cnb/historia/>. Acesso em: 9 de maio de 2019.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei nº 42 de 22 de fevereiro de 2005**. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/606224>. Acesso em: 7 de jun. 2019.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei nº 107 de 25 de junho de 2008**. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/456148>. Acesso em: 7 de jun. 2019.

IPL. **Escola Superior de Dança**. Disponível em: <https://www.esd.ipl.pt/origem-e-desenvolvimento-da-escola-3/>. Acesso em: 10 de jul.2019.

LAKATOS, Eva Maria. de ANDRADE MARCONI, Marina. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002

MAPEAMENTO NACIONAL DE DANÇA. 2015. Disponível em: <http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/>. Acesso em: 26 de set. 2020.

MEC. **Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf>. Acesso em: 7 de jun. 2019.

MEC. **Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 7 de jun. 2019.

MEC. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 7 de jun. 2019.

MEC. **Resolução Nº 2, de 18 de junho de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 7 de jun. 2019.

MEC. **Tire suas dúvidas**. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#vagas_ofertadas>. Acesso em: 7 de jun. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 2012.

SASPORTES, José. Trajectória da dança teatral portuguesa. In: SASPORTES, José; RIBEIRO, Antonio Pinto, **História da dança**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1991.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE PSICOLOGIA DA SAÚDE. Disponível em: <https://www.sp-ps.pt/site/detalhe/11855>. Acesso em: 10 de jul.2019.

THEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. **Ballet**. Disponível em: <http://www.theatromunicipal.rj.gov.br/corpos-artisticos/ballet/#null>. Acesso em: 28 de mai. 2019.

THEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. **Escola de Dança Maria Olenewa**. Disponível em: <http://www.theatromunicipal.rj.gov.br/escolas-de-formacao/escola-de-danca-maria-olenewa/>. Acesso em: 28 de mai. 2019.

UFBA. **Dança**. Disponível em: <http://www.danca.ufba.br/historia.html>. Acesso em: 10 de jul.2019..

UFRJ. **Dança UFRJ**. Disponível em: <http://www.dancaufrj.com.br/quem-somos.html>. Acesso em: 10 de jul.2019.

UNESPAR. **Faculdade de Artes de Curitiba**. Disponível em: <http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/CURITIBA2/assuntos/graduacao/bacharelado-e-licenciatura-em-danca>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

UNICAMP. **Graduação em Dança**. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-danca>. Acesso em: 10 de jul.2019.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Licenciatura em Dança**. Disponível em: <http://www.fmh.ulisboa.pt/pt/licenciaturas/danca>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Processo de Bolonha**. Disponível em: <https://www.iseg.ulisboa.pt/aquila/unidade/SecLic/questoes-frequentes-(faqs)/processo-de-bolonha>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

RECORTE HISTÓRICO DO ENSINO DA DANÇA EM ALAGOAS

Israel Souza Santos (UFBA)

O ensino de danças, de maneira sistematiza, em Maceió, começou em 1956, com o balé clássico, no Conservatório Brasileiro de Música, com a professora Isis Jambo[120]. Com a abertura das escolas de dança (academias de balé clássico) das professoras Maria Emília Vasconcelos[121] e Eliana Cavalcanti[122], teve início, a partir de 1970, uma formação de novos professores, bem como uma geração de coreógrafos, pesquisadores, dançarinos e intérpretes de dança em Maceió segundo o professor Antônio Lopes Neto (LOPES NETO, 2002).

Percebe-se que o ensino da dança em Alagoas esteve ligado predominantemente a técnicas de balé, jazz, sapateado e dança afro. Com a ausência da iniciativa formal (escolas públicas, instituições de ensino privado) ou pela pouca presença do ensino da dança nesses espaços, as academias particulares e o Centro de Belas Artes (CENARTE) - instituição que faz parte da Secretaria Estadual de Cultura e oferece aulas de dança e música, gratuitamente, para a comunidade alagoana - dominaram, a partir dos anos 1970 a formação de profissionais de dança em todo o estado (UFAL, 2006).

Nos anos 1980, a demanda na área da dança já havia ganhado novas proporções em todo o estado, incorporando, no ensino, novas técnicas e estilos diversificados de dança. Muitas dessas aulas eram oferecidas em estúdios e ou em clubes, como aulas de dança de salão, dança popular e Hip Hop. A apreciação dessas apresentações se manteve durante muito tempo na invisibilidade do público alagoano e as poucas oportunidades que apareciam estavam ligadas a apresentação das feiras de produtos artesanais ou festivais da comunidade local (ROCHA, 2014). Segundo Lopes Neto (2001, p. 1):

---

[120] Pernambucana de nascimento, que, em meados da década de 1930, estudou Ballet e danças folclóricas em Olinda/PE, com Betsy Gati. (LOPES NETO, 2002)

[121] Maria Emília Vasconcelos iniciou seus estudos com Isis Jambo, em Maceió, prosseguindo seus estudos com Betsy Gati em Olinda/PE. (LOPES NETO, 2002)

[122] Pernambucana de nascimento, que, em meados da década de 1930, estudou Ballet e danças folclóricas em Olinda/PE, com Betsy Gati. (LOPES NETO, 2002)

> Na década de 80 do século XX, Maceió já contava com uma média de cinco escolas de Ballet e três grupos de dança: O Ires de Alagoas dirigido por Eliana Calvalcanti, o Ballet Clássico de Maceió dirigido por Verônica e Macela Inojosa, e o Experimental de Dança, dirigido inicialmente por Marize Mathias e, em seguida, por Fernando Ribeiro.

Com a estruturação, em 1975, de um grupo de estudos preocupados com o ensino da dança na escola, a professora do curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Madalena Santana[123], passa a refletir sobre questões teórico-práticas deste campo. Além do I Festival de Dança Contemporânea, promovido pela Coordenadoria de Extensão Cultural/Núcleo da UFAL, esse grupo foi responsável por alavancar entre 1980 e 1981 importante convergência de artistas e pesquisadores da cidade e de outros estados do país.

Segundo o professor Antônio Lopes Neto em sua tese de doutorado intitulada *"*Construção da dança cênica nordestina: aproveitamento da cultura popular – 1950/1990*"* (2001), Madalena Santana em entrevista, nos anexos da pesquisa, relata que:

> nós conseguimos algumas vezes trazer professores de renome nacional para trabalhar com o nosso grupo, acreditando que nosso interesse maior não era a formação de dançarino, mas sentimos necessidade de mostrar a dança como veículo de comunicação. Dentro dessa proposta, a gente teve a oportunidade de trabalhar com professores como Jonas Dabek, que esteve aqui em Maceió várias vezes e vinha do Rio de Janeiro, tivemos também a visita do professor Klauss Viana que foi diretor do teatro municipal de São Paulo, dos professores Fernando passos, Reginaldo Flores e Marth Sabak da UFBA, da professora Mira Pacheco da Universidade Gama Filho, acho que só foram esses. (SANTANA apud LOPES NETO, 2001, p. 126)

Nessa ocasião, esses professores ministraram palestras e oficinas que tratavam diretamente sobre a dança no cenário do país. Em virtude de muitas dificuldades estruturais enfrentadas e do esgotamento de esforços para manter o grupo, as atividades se encerraram em 1987, de acordo com Madalena

[123] Foi professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. Formada em Educação Física pela UFAM, com pós-graduação na Universidade Gama Filho, Universidade Castelo Branco e Universidade Federal do Rio de Janeiro (LOPES NETO, 2001, p.125).

Santana:

> Não foi político, foi de desgaste mesmo. A gente trabalhava muito, não tinha sala especifica de dança, trabalhava no restaurante da universidade, tinha que esperar as pessoas terminar o serviço da noite, da janta, tinha que esperar os alunos, tudo era à noite. [...] Tudo isso nos levou a um desgaste muito grande (SANTANA apud LOPES NETO, 2001, p. 127).

Além dessa iniciativa na UFAL, em 1991, em Maceió, foi realizado pela Academia de Ballet Emília Vasconcelos o I Festival de Escolas de Dança de Alagoas, reunindo apenas quatro escolas de dança. Porém, esse festival não teve continuidade no ano seguinte.

O Estado de Alagoas permaneceu durante nove anos sem qualquer mobilização de mostras de dança e após essa temporada (sem mostras ou eventos de dança) o número de grupos e profissionais de dança já havia atingindo proporções maiores em Alagoas.

A bailarina Karina Padilha[124], o professor de dança de salão Mineirinho[125] e a Sra. Vânia Papini[126], com o objetivo de reunir artistas da área, promoveram no ano de 2000 a I Mostra Alagoana de Dança. De acordo com Isabelle Rocha (2014, p. 30):

> Com esta Mostra, em 2000, tivemos a oportunidade de ver e conhecer bailarinos de várias cidades do interior do Estado e esse encontro, entre os que dançavam na capital com os que dançavam nas cidades do interior, gerou um fluxo entre os grupos e um interesse por intercâmbios através de cursos de aperfeiçoamento. Nas seis edições posteriores, a circulação das apresentações se

[124] Ex-bailaina da escola de Ballet Clássico Eliana Cavalcanti e fundadora do Balé folclórico Sururu de Capote em Maceió. Curadora das Mostra alagoana de dança em Alagoas. (Dado enviado pelo bailarino Miguel Conceição, Ballet Eliana Calvalcanti em: 3 de março de 2016).

[125] O professor Mineirinho foi responsável pela formação de boa parte de professores de dança de salão que existem hoje em Alagoas. Fundou uma escola de dança no bairro da Pajuçara em Maceió que profissionalizou pessoas, principalmente homens, que passaram atuar como instrutores em sua escola. (Dado enviado pelo bailarino Miguel Conceição, Ballet Eliana Calvalcanti em: 3 de março de 2016).

[126] Uma empreendedora das Artes, que atua em Alagoas nas práticas artísticas e fundou o Rugas de Ouro coral/dança em Maceió. (Dado enviado pelo professor e estudante da Licenciatura em Dança – UFAL, Jose Marcos em: 3 de março de 2016).

> expandiu para o interior e iniciou-se a oferta de oficinas de danças para os bailarinos e alunos iniciantes nessas cidades.

As edições da Mostra Alagoana de Dança revelaram uma expansão do número de grupos de dança em Maceió e das cidades do interior. Demostraram o quanto a área havia gerado fluxo e troca de conhecimento entre grupos emergentes. Essas trocas resultaram na busca por um aperfeiçoamento e uma formação qualificada na área.

Desse modo, como afirma Rocha (2014, p. 31), "[...] em 2006, bailarinos e professores de dança, que vinham buscando conhecimentos através do intercâmbio promovido pelas Mostras de Dança, encontraram, na Universidade, a motivação para investirem num aprimoramento profissional de nível superior". Outras iniciativas em relação ao ensino dança em Alagoas esteve voltada para encontros entre profissionais da área, que foram fundamentais para que o curso de dança viesse a surgir em 2007, como, por exemplo, o Fórum Permanente de Dança. A autora acrescenta que:

> [...] outra importante iniciativa comandada pela professora Nara Salles foi a criação do Fórum Permanente de Dança em Alagoas. Este Fórum foi criado a partir da articulação do Ministério da Cultura e das Câmaras Setoriais de Dança, em maio de 2005, com a finalidade de formar uma rede entre os artistas que faziam a Dança acontecer em Alagoas. O Fórum realizava reuniões na primeira sexta-feira de cada mês, no Espaço Cultural da UFAL, onde funcionam, até hoje, os Cursos de Graduação em Dança, Teatro e Música, como também, a Escola Técnica de Artes. Qualquer pessoa interessada em promover e fomentar a Dança em Alagoas era muito bem vinda aos encontros promovidos mensalmente. As principais atribuições do Fórum Permanente de Dança estavam pautadas em discussões sobre políticas públicas voltadas à dança, promover eventos e apresentar as produções realizadas no Estado, debater a situação do mercado de trabalho e das condições do ensino da dança em Alagoas. Faziam parte da Comissão de Dança, os seguintes profissionais: Nara Salles e Telma César Cavalcanti, representantes dos Cursos de Arte da UFAL, juntamente com Eliana Cavalcanti, Glauber Xavier, Karina Padilha, Valéria Nunes e Walkyria Costa, representantes da comunidade da dança local (ROCHA, 2014, p. 36).

É importante salientar que grande parte dos profissionais engajados na área da prática em dança em Alagoas também estavam diretamente ligados ao campo pedagógico. Os docentes do Departamento de Artes da Universidade

Federal de Alagoas se mantiveram à frente de várias propostas que interligaram o campo da prática artística da comunidade local aos projetos e iniciativas do campo pedagógico da UFAL.

A inserção da dança no ensino superior em Maceió

Maceió é uma cidade, ao tempo deste trabalho, que conta com cerca de um milhão de habitantes de acordo com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015), e considerada uma cidade de população pequena quando comparada a outras capitais do Nordeste. Segundo a estimativa do IBGE, (2015) a população de Alagoas, para o ano de 2015, era de 3.340.932 habitantes, 19.202 a mais que o ano 2014.

A capital, Maceió, teve um pequeno aumento de 8.454 habitantes, pulando de 1.005.319 em 2014 para 1.013.773 em 2015. Seus problemas sociais e econômicos têm atravessado séculos e refletido diretamente na qualidade da educação do estado, tendo atualmente dentre os indicadores brasileiros, os piores índices de desenvolvimento humano.

Nesse cenário, a Universidade Federal de Alagoas[127], anuncia em seu sítio eletrônico que “tem por missão produzir, multiplicar e recriar o saber coletivo em todas as áreas do conhecimento de forma comprometida com a ética, a justiça social, o desenvolvimento humano e o bem comum” (UFAL, 2015). Essa universidade foi fundada no ano de 1961, e suas instalações situam-se nos campis A.C Simões, (em Maceió) contando com seus campi menores em algumas cidades do estado – o campus de Arapiraca, com as unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios. O campus Sertão, sediado em Delmiro Gouveia, também possui uma unidade em Santana do Ipanema.

Com população de cerca de 26 mil alunos matriculados na UFAL, a universidade oferece 84 cursos de graduação, distribuídos em 23 Unidades, 53

[127] Dado extraído do site: http://www.ufal.edu.br/institucional/apresentacao.

cursos em Maceió, 19 em Arapiraca, 8 no sertão. São 39 programas de pós graduação *stricto sensu*, sendo 30 mestrados e 9 doutorados, com 2.313 alunos, além de 13 especializações. Cerca de 4 mil alunos fazem Educação a Distância na região do sertão.

A Universidade Federal de Alagoas, anterior a construção do grande campus A.C Simões, funcionava em diversos pontos distintos de Maceió. A antiga reitoria dessa universidade funcionava onde atualmente estão localizadas, no centro da cidade, as instalações dos cursos de extensão de línguas estrangeiras e o Departamento de Artes da UFAL. Nesse departamento, os cursos de Música (1987) e Teatro (1998) se mantiveram com ampla formação de Arte Educadores para o Estado de Alagoas. Cerca de 20 anos após o surgimento dos cursos de Música e Teatro, surge o curso de Dança (2007).

Com uma ampla “carência de profissional” de dança nas áreas formais e não formais do ensino, os profissionais atuantes como professores de Dança, em sua maioria oriundos de cursos livres e academias de dança do estado, concentraram suas atividades profissionais em dança na capital, Maceió.

Em Alagoas, as academias particulares de balé e o Centro de Belas Artes de Alagoas (CENARTE) desempenham até os dias atuais um importante papel na prática e na formação da dança. Contudo, o papel desenvolvido por essas instituições consiste, principalmente, na finalidade de aprendizagem de técnicas e apresentações das referidas escolas.

Com parcela dos profissionais atuantes com a dança na Educação Básica em Alagoas, com formação superior em outras áreas do conhecimento e alguma experiência com dança proveniente das escolas e academias, públicas e privadas, de dança de Maceió, fazia-se necessário uma formação com base pedagógica ancorado na reflexão teórico-prática do ensino em dança.

Observada a inadequação do profissional atuante no estado de Alagoas, algumas ações pontuais impulsionaram a abertura do curso de Licenciatura em Dança da UFAL. Entre essas ações podemos citar a criação

do Pólo Arte na Escola, a criação do curso de especialização no Ensino das Artes e o curso de extensão Processos de criação em composição coreográfica, que demonstraram o número significativo de pessoas interessadas na abertura da Licenciatura em Dança.

O professor Antônio Lopes Neto, em uma videoconferência[128] realizada para esta pesquisa, relata que a professora Nara Salles sempre esteve à frente das diversas ações que solidificaram o ensino de todos os subcomponentes de arte em Alagoas. Todos esses projetos, especializações e ações foram mobilizados para justificar a ausência da Licenciatura e do profissional de dança no estado.

Assim, em 2003, com vistas para o investimento na qualificação dos profissionais de arte, a direção do Instituto Arte na Escola, associação sem fins lucrativos (1989), que mantinha estreita laços com a Pró Reitoria de Extensão da UFAL, juntou esforços para fundar o “Polo Arte na Escola” na UFAL. Esta foi uma importante iniciativa dos cursos de arte da UFAL, pois a realização do projeto Polo Arte na Escola reuniu Arte Educadores de todo o estado de Alagoas, interessados em dialogar sobre melhores condições de trabalho no campo de atuação. De acordo com Isabelle Rocha (2014, p. 34):

> A função de cada polo é atuar no contexto local com o objetivo de reunir os professores de arte, identificar suas dificuldades e necessidades, como também, oferecer uma formação continuada para esses profissionais, contribuindo, assim, para a melhora da qualidade do ensino/aprendizagem da arte na escola.

O “Polo Arte na Escola” antecedeu a criação do Projeto Pedagógico do curso de Dança da UFAL e foi coordenado pela professora Nara Salles. Em 2004 realizou-se o I Seminário sobre o Ensino de Arte que contou com a presença de 400 professores da capital e do interior. Essa ação foi a primeira atividade do Polo Arte na escola. Nessa ocasião, realizou-se um levantamento da configuração do campo da arte no contexto do ensino local.

[128] Fala extraída de vídeo conferência com o professor Dr. Antônio Lopes Neto, em 2 de março de 2016, das 22:30 as 0:30.

Levando em consideração a formação dos professores atuantes na área, no ano de 2005, ocorreu o II Seminário sobre o Ensino de Arte.

As discussões foram retomadas a partir do que foi constatado no I Seminário, resultando na criação da Associação de Professores de Artes de Alagoas. Com o objetivo de atender às demandas pautadas no I Seminário, a Associação de Professores deu início a negociação com a Universidade Federal de Alagoas para abertura de um curso de especialização no ensino de arte.

Esse cenário impulsionou os professores Nara Salles e Antônio Lopes Neto a proporem a construção do projeto para a implementação do curso superior de Dança. Nesse contexto, o Curso de Extensão em Dança intitulado Processos de criação em composição coreográfica, realizado no período de 10 de maio de 2004 a 14 de março de 2005, com carga horária de 1.400 horas e coordenado por Nara Salles e Antônio Lopes Neto, preencheu com o ensino da dança, na área das artes, a lacuna que havia no departamento de Artes nessa universidade. Segundo a professora Nara Salles, em entrevista ao “O Jornal”:

> A nossa intensão maior é exatamente preencher essa lacuna no Departamento de Artes da UFAL. O próximo passo é criar o projeto e enviar ao Ministério da Educação e, com isso oferecer novas oportunidades para quem objetiva estudar dança. No Nordeste, apenas na Bahia existe a graduação. Está na hora de revertermos isso”, avalia (O JORNAL, 2005, p. 3).

É importante salientar que esse curso de especialização abrangeu profissionais de áreas distintas e colaborou na formação de coreógrafos. Nara ainda avaliou que:

> com a formação desse grupo percebemos que estamos no caminho certo. Agora precisamos preencher algumas lacunas e ações que não funcionaram, mas a nossa intenção é acertar sempre. Vale ressaltar que o curso, de fato, é responsável pela formação da primeira turma de coreógrafos do estado (IBIDEM, loc. cit.).

Em 2006, foram abertas 20 vagas para cada uma das linguagens (Artes

Visuais, Dança, Música e Teatro) para o Curso de Especialização no Ensino da Arte. As demandas acima citadas e a presença de um novo contingente profissional egresso dessa especialização, constituiu-se como justificativa suficiente para que a comissão responsável pela a estruturação do projeto de Dança, no ano seguinte, desse providência para a aprovação do projeto para abertura do curso de Licenciatura em Dança da UFAL (ROCHA, 2014).

O professor Antônio Lopes acrescenta, em sua videoconferência que, nos anos 1980, a fragilidade do curso de Teatro da UFAL, a falta de professores com qualificação para o mesmo, bem como a fragilidade do desenho curricular na área, não atendiam as expectativas do Ministério da Educação. Quando o MEC marcou a visita ao curso de Teatro, os professores reuniram-se e decidiram fechar o curso, matriculando os alunos em cursos da área de humanas, conforme a escolha do discente.

Desse modo, foi criado o curso de “Formação do ator”, em 1990, cujo objetivo estava voltado para formação técnica de atores e tinha nível pós-médio. Esse curso sempre foi compreendido pelas instâncias superiores da UFAL como “fora de contexto” e à margem do Ensino Superior. Contudo, permaneceu de 1991 até 2006 e, de acordo com a resolução do Conselho Universitário – CONSUNI, número 65/2006, de seis de novembro de 2006, é criado a Escola Técnica de Artes, a qual o curso Técnico de Formação do Ator/Atriz está inserido e inaugura o que hoje é a Escola Técnica de Artes – ETA, vinculada à Universidade Federal de Alagoas através do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes – ETA/ICHCA/UFAL.

Os professores do extinto curso de Teatro da década de 1980, passaram a atuar no curso de Formação do Ator e, em paralelo, buscaram a qualificação necessária para reabertura do curso de Teatro. Em 1998 retoma-se a graduação em Licenciatura em Teatro e alguns professores que já estavam qualificados passaram a transitar entre o curso de Formação do Ator e a Licenciatura em Teatro.

Com a presença da professora Nara Salles, no Departamento de Artes, o curso de Formação do Ator que estava descontextualizado do Ensino Superior, foi defendido em Brasília por esta professora, com a justificativa de

que era necessário criar a Escola Técnica de Artes, onde o curso de Formação do Ator estivesse inserido em um projeto maior e que agregasse outros subcomponentes da formação técnica em artes, contextualizando dessa forma, a formação do ator (e das outras áreas que viessem a ser criadas). Desse modo a Escola Técnica de Artes (ETA) inaugurada em 2006, apenas com o curso de Formação do Ator, hoje curso Técnico de Arte Dramática, ofertando posteriormente a Música (2010), a Dança (2012) e Produção de Moda (2014). Todas os referidos cursos são ofertados nas instalações do Espaço Cultural da UFAL, prédio que abriga os cursos superiores de artes, línguas e a ETA, no centro de Maceió.

Com a reformulação dos projetos dos cursos de Música, Teatro, Dança e Produção e Moda, a Escola Técnica passa a ser um dos polos de estágio do licenciando em Artes. É preciso frisar que a ETA só existiu através desse curso de Formação do Ator que proporcionou abertura de vagas efetivas para o corpo de docentes específico para atuar na área técnica de todos os subcomponentes artísticos da formação. É importante salientar que o subcomponente dança na ETA, só foi inserido no ano de 2012, seis anos após a abertura do curso de dança e em seguida, em 2014, foi inserido o curso de Produção e Moda.

A especialização no Ensino da Arte foi implementada no Departamento de Artes no mesmo ano da oferta dos cursos da Escola Técnica de Arte – ETA, nas instâncias da UFAL (2006). A ETA, teve e tem o compromisso de formar profissionais para o mercado de trabalho de Arte – Dança, Teatro, Música e Produção e Moda. Com sua implantação, os cursos de Arte da ETA, agregou os profissionais das duas modalidades de ensino, Superior e Tecnológico, promovendo um intercâmbio que beneficiou ambas modalidades.

Esse intercâmbio entre os cursos técnicos e graduações de arte, possibilitou trânsito e fluxo dos profissionais e incentivou os alunos do curso técnico a pleitearem e cursarem o nível superior de Arte e vice-versa. Além desses benefícios para os profissionais, os alunos das graduações de Arte encontraram mais um campo para a realização do Estágio Supervisionado. Com esse panorama, surge uma graduação específica, a Licenciatura em

Dança da UFAL, visando atender as necessidades do mercado e das novas exigências pautadas na Lei 9394 de 1996, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Desse modo, em Alagoas, o ensino da dança ganha um novo sentido pela formação e busca não apresentar a visão pautada apenas nas técnicas de dança, mas passa a considerar, portanto, a pluralidade do ensino teórico-prático, associando peculiaridades regionais a valores socioculturais diversos em seus componentes curriculares. A dança a partir daí deve acontecer num novo contexto, interagindo com conhecimentos pedagógicos que venham contemplar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (ROCHA, 2014).

O curso de Licenciatura em Dança da UFAL foi aprovado pelo CONSUNI (Conselho Universitário), em 31 de julho de 2006, através da resolução nº 33/2006 conforme consta no projeto de dança da UFAL. Essa empreitada foi mérito da professora Drª Nara Salles, que através da ampliação de recursos destinados às universidades brasileiras, concedidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), apontou e convenceu as instâncias superiores da UFAL para a importância da implantação do novo curso de Dança no prédio do Espaço Cultural, onde funcionam os cursos superiores de Teatro e Música da UFAL.

A elaboração do Projeto Político de Curso – PPC[129], de Dança contou com professores da área de artes da própria instituição e da professora convidada Ms. Lúcia Almeida. Juntamente com os cursos de Música e Teatro, fundados nos anos de 1987 e 1998 respectivamente, o curso de Dança consolida e fomenta a formação em nível superior para arte-educadores de todo o estado de Alagoas. Sua justificativa estava pautada na existência da Lei 9394 de 1996, da LDB como citado com a obrigatoriedade do ensino das Artes através do artigo 26 e parágrafo 2º, tornando-a componente curricular obrigatório na Educação Básica.

A existência dos cursos de Música e Teatro da UFAL foram uma base sólida para que se estabelecesse o curso de Dança paralelo ao processo de

[129] Consta no documento do Projeto Político Pedagógico em sua elaboração a participação de docentes e discente, como Profª Drª Nara Salles, Prof. Dr. Antônio Lopes Neto, Profª Ms. Telma Cesar e Jorge Schutze (representação discente) (PPC – DANÇA, 2006).

ampliação dos cursos superiores em universidades federais. Segundo o projeto de Dança da UFAL o ensino das Artes, mais especificamente da Dança, não estava sendo contempladas na educação formal, isto porque:

> No Nordeste, especialmente em Alagoas, a dança não tem sido contemplada pela maioria das escolas de Ensino Básico, mesmo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, desde a década de 90. Entendemos que esse fato se deve a educação centrada basicamente nas questões cognitivas, em detrimento do corpo do educando e devido à falta de profissionais formados e preparados para exercer essa atividade (PPC – DANÇA, 2006, p. 11).

Segundo o Projeto Pedagógico da UFAL (2006), a formação dos bailarinos não atendia ao perfil necessário a um docente da Educação. Além disso, pela inexistência de uma Licenciatura em Dança no estado de Alagoas, muitos dos profissionais atuantes com a dança buscaram sua formação no Ensino Superior em outras áreas, como Educação Física, Pedagogia, Teatro e etc. Desse modo entendeu-se que existia um campo de atuação carente de um perfil profissional em dança. Sobre esse aspecto justifica-se que:

> [...] A sociedade atual exige que a escola contemple uma educação mais ampla onde todos os aspectos do ser humano sejam desenvolvidos. Após, aproximadamente dez anos da divulgação dos PCNs, é importante que os poderes públicos contribuam para a exeqüibilidade desta proposta do MEC. [...] Nas poucas escolas de nossa cidade, em que a dança está presente, esta se constitui em produto e não em processo. Isto significa dizer que o lugar da dança na escola é de alegoria, de ornamento para festas e atividades escolares [...] Devido a inadequação da formação adquirida tem surgido uma grande demanda na procura dos cursos de Educação Física (como opção pela inexistência de curso de Graduação em Dança) e mais recentemente do curso de Extensão em Dança/UFAL. É sabido que os referidos cursos não dão conta da formação de um profissional adequadamente qualificado para trabalhar com a dança na escola (PPC – DANÇA, 2006, p. 12).

Desde sua fundação, em 2007, o curso de Licenciatura em Dança está localizado no bairro do centro da cidade de Maceió. As aulas são sediadas no Espaço Cultural Universitário pelo turno matutino, prédio que abriga ambas as formações dos cursos técnicos profissionalizantes e superior em Dança, Música, Teatro. Até o ano de 2011 a oferta das vagas ocorreria via vestibular.

Atualmente são disponibilizadas 35 vagas por ano e os classificados são oriundos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a partir de 2012 passa a incluir ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O tempo de duração do curso de Dança da UFAL para sua integralização chega no mínimo 4 anos e no máximo 7 anos pelo regimento normativo universitário. Tem carga horária de 3.020 horas, sendo 2.240 horas de disciplinas diversas, 400 horas de Estágio Supervisionado, 200 horas de atividades complementares, 40 horas em disciplina eletiva, e 140 horas para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2015, o quadro docente ainda se encontra reduzido, contando apenas com 4 docentes efetivos: Profª Drª Paula Caruso, Profª Drª Nadir Nóbrega, Profª Ms Isabelle Rocha e Profª Ms Noemi Loreiro. Além desses 4 profissionais, há o auxílio de mais dois docentes do departamento de artes atuando na Licenciatura em Dança, que foram realocados do curso de Teatro para compor a lacuna profissional existente no curso de Dança, que são: Prof. Dr. Antônio Lopes Neto e a Profª Ms. Telma César Cavalcanti (ROCHA, 2014).

No início de 2016, a Profª Drª Paula Caruso pede demissão da UFAL e integra o corpo docente da UNICAMP/SP e nesse mesmo período a professora Valéria Nunes, da Escola Técnica de Artes, passa integrar o corpo docente do curso de Licenciatura em Dança da UFAL. Segundo Isabelle Rocha (2014) em sua dissertação intitulada “O balé de Flávio Sampaio na Academia: um diálogo a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas”, o corpo docente ainda é composto por docentes de outros setores: Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS), Centro de Educação (CEDU), Instituto de Ciências Sociais (ICS), Faculdade de Letras (FALE) e o Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA).

Considerações Finais

A Licenciatura em Dança em Alagoas está em fase de consolidação e a presença da professora Nara Salles no cenário do ensino das Artes em Alagoas foi fundamental para o desenvolvimento do campo profissional, tanto da dança, como dos seus desdobramentos. Sua transferência para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte fragilizou as atividades do Polo Arte na Escola que teve sua última atividade ocorrida em 2008, com a edição do V Seminário sobre o Ensino da Dança. Após sua transferência, o projeto passa para a responsabilidade do CEDU/UFAL e as atividades do Polo Arte na Escola não tiveram mais continuidade (ROCHA, 2014).

As trocas entre os profissionais dos espaços informais e formais de ensino em Alagoas fomentaram diálogos que solidificaram o campo da dança, principalmente na universidade pública do estado. Permitiu que profissionais oriundos das academias e escolas pudessem ter acesso à dança como área de formação no Ensino Superior.

Assim, podemos dizer que o compromisso de promover o desenvolvimento profissional docente da dança, o curso de Licenciatura em Dança da UFAL, pautou-se na missão de articular conhecimentos prático-teóricos da dança entendendo que a ausência ou a inadequação do profissional específico gera pouco entendimento sobre o campo e sua produção de conhecimento.

O Campo formal/informal e a relação entre artistas, sujeitos da dança e professores vinculados as instituições de formação em dança se tornaram pilares essências para que a área se consolidasse em Alagoas formando portanto massa crítica intelectual e profissionais especializados atuando nos diversos campos formal/não formal no cenário alagoano bem como a abertura do curso de Licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.** Brasília-DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 776 de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Ministério da Educação, Brasília, 03 de dezembro de 1997.

_____. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO.** Portaria Ministerial nº 397, de 09 de outubro de 2002. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 27 out. 2015

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 67 de 2003. **Referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação.** Ministério da Educação, Brasília, 11 de março de 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3 de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em dança e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. **Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/ Secretaria de Educação Superior.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010. 99 p.

IBGE, **Mapa da população brasileira**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/#populacao>. Acesso em: 25 out. 20015

LOPES NETO, Antônio. **Vídeo conferência sobre recorte historiográfico da dança em Alagoas –** entrevista concedida com o professor Dr. Antônio Lopes Neto, em 2 de março de 2016, das 22:30 as 0:30.

_____. A dança cênica nas Alagoas: contexto histórico. **CENÁRIO** – Revista do Teatro Deodoro, n. 02, Edição Semestral. Maceió – AL, novembro 2002.

_____. *Construção da dança cênica nordestina: aproveitamento da cultura popular – 1950/1990*. Tese de Doutorado, Arte, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA/USP, 2001.

ROCHA, Isabelle Pitta Ramos**.** *O Balé de Flávio Sampaio na Academia: um diálogo a partir do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas. Maceió.* Dissertação de Mestrado, Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Apresentação Institucional da Universidade Federal de Alagoas**. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/institucional/apresentacao>. Acesso em: 30 Jul. 2015.

_____ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes – ICHCA. Maceió – AL, 2006.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Dança – Ensino Subsequente**. Escola Técnica de arte Curso de Técnico em Dança. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes – ICHCA. Maceió – AL, setembro 2010

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Dança – Ensino Subsequente. Escola Técnica de arte Curso de Técnico em Dança. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes – ICHCA. Maceió – AL, setembro 2010.

_____. **Projeto Político da Escola Técnica de Artes.** Disponível em: <http://www.etaufal.com/p/perfil.html>. Acesso em: 02 Ago. 2015.

_____. **Estatuto e Regimento Geral da UFAL.** Maceió – AL. 2006. Disponível em: <http://www.etaufal.com/p/perfil.html> Acesso em: 02 Ago. 2015

EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE DANÇA

Gabriel Ramon Ferreira Lima (UFRJ)
Silvia Camara Soter da Silveira (UFRJ)

O presente artigo busca refletir sobre a construção de estratégias pedagógicas antirracistas na formação inicial de docentes em Dança, a partir de um projeto desenvolvido durante as disciplinas Didática Especial da Dança I e Prática de Ensino, componentes curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, no segundo semestre de 2019.

O curso de Licenciatura em Dança da UFRJ é oferecido pela Escola de Educação Física e Desportos — EEFD em parceria com a Faculdade de Educação — FE desta universidade desde 2010. As disciplinas de Didática Especial da Dança I e II e Prática de Ensino são de responsabilidade de professores da Faculdade de Educação e devem ser cursadas concomitantemente, a partir do quinto período, por estudantes que já cumpriram os pré-requisitos[130].

Em termos gerais, em Didática Especial da Dança I e II são investigadas e problematizadas distintas metodologias e teorias do ensino da Dança, na interseção entre os campos da arte, educação e cultura. Já Prática de Ensino abarca e discute o estágio supervisionado obrigatório realizado em contextos de educação não formal e formal. Didática Especial da Dança e Prática de Ensino estão sob responsabilidade de uma mesma docente.

Este artigo aborda uma experiência em específico, realizada como parte das atividades de Prática de Ensino no segundo semestre de 2019. A experiência em questão foi planejada e desenvolvida por um mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança da mesma instituição, naquele semestre realizando seu estágio docência e egresso do curso, em parceria com a professora.

[130] Para ingressar nas disciplinas de didática especial de qualquer licenciatura da UFRJ, o estudante deve ter cursado 50% do currículo, assim como a disciplina Didática Geral.

O incômodo causado pela perpetuação da predominância de referências europeias e estadunidenses (em geral brancas) dos conteúdos de Dança tratados na formação docente universitária, pela diversidade presente nas turmas de graduação em Dança da UFRJ e pelas tensões raciais da cidade do Rio de Janeiro, presentes em diversas instâncias sociais, impulsionou os docentes a dar especial destaque à questão racial no planejamento das atividades no segundo semestre de 2019, ou 2019.2.

Ainda que a UFRJ adote ações afirmativas[131] desde 2011 (MAGALHÃES; MENEZES, 2014, p. 65), as tensões entre os conhecimentos nela construídos e a forte presença de estudantes de origem popular se mantém. Como Costa (2015, p. 23) nos lembra:

> Vale ressaltar que, em se tratando do debate sobre o acesso do estudante de origem popular à universidade, a 'crise de legitimidade' (SANTOS, 2010) ganha destaque, uma vez que os saberes 'científicos' produzidos foram contestados pelas reivindicações sociais e políticas de democratização do ensino superior. Os saberes por ela produzidos foram colocados em xeque, desafiados pelas novas demandas sociais. No Brasil, a partir dessa instabilidade institucional, os debates em torno do acesso desses grupos avolumaram-se, demarcando diferentes campos de força política.

A presença de estudantes negros e/ou de origem popular em instituições públicas de ensino superior não costuma ser tratada como uma oportunidade para transformar e alargar os saberes considerados legítimos pela comunidade acadêmica.

Uma breve análise das ementas do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, que recebeu sua primeira turma em 2011 — mesmo ano em que a UFRJ ampliou suas ações afirmativas —, confirma a prioridade dada a referências brancas nos conteúdos de Dança.

[131] "[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo e voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como a educação e o emprego". (GOMES, 2001, p. 9)

Por exemplo, ao analisar as ementas de disciplinas como História da Dança, Filosofia, Estética e Dança e Dança e Antropologia,[132] componentes curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, não há nenhuma menção explícita a estudos sobre negritude, racismo ou antirracismo, ou mesmo indicação de literatura nesse sentido. Entretanto, são explicitados os estudos do balé clássico, das vanguardas do século XX e da dança moderna, em seus braços europeus e estadunidenses. Talvez o mais próximo que se chegue de temas afins, ainda que de modo bastante vago, apareça na ementa da disciplina Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos, quando indica "O estudo da dança e dos folguedos na cultura popular brasileira e sua importância no desenvolvimento da dança como linguagem da arte contemporânea. Desenvolvimento artístico e pedagógico da dança".[133]

Ainda que ementas apresentem de modo sucinto o que deve ser tratado nas disciplinas e não indiquem a totalidade do conteúdo, nem imponham um único referencial, a leitura destas, somada à experiência dos autores desse trabalho, um deles egresso do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, confirma que as questões raciais têm sido, por diversas vezes, colocadas em

---

[132] A seguir, ementas de algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. "História da Dança I": As diferentes funções sociais e estéticas assumidas pela dança até o final do século XIX. Estudo das relações culturais da dança através da história, identificado as principais características de época numa análise contextual desde o período Pré-Histórico, Idade Moderna e o advento das bases acadêmicas da dança. O método e Escola de Ballet como paradigma gestador do conhecimento da dança no ocidente até final do século XIX. "História da Dança II": As rupturas das vanguardas do início do século XX, identificação das diferentes linhagens da dança moderna nos Estados Unidos e Europa. A busca pela autonomização dos meios materiais de expressão na dança. A subjetividade e modernidade na dança. O diálogo do balé e da modernidade. Perspectivas, impasses e tendências da dança na atualidade. As diferentes funções sociais e estéticas assumidas pela dança na atualidade. Estudos da dança no contexto da arte contemporânea. "Filosofia, Estética e Dança I": Princípios, conceitos e noções acerca das reflexões estéticas em diferentes abordagens filosóficas. Conceitos de homem, corpo, movimento, espaço, tempo, técnica relacionado com a dança a partir das diferentes correntes filosóficas. "Filosofia, Estética e Dança II": Estudo de problemas fundamentais na reflexão estética e suas ligações com a práxis artística hoje. Interfaces entre ciência / filosofia / arte / ética como unidade complexa e provocadora de questionamentos na formação do profissional de dança na atualidade. Novas perspectivas para a interpretação e para a criação de diferentes linguagens em dança dentro de uma visão transformadora. "Dança e Antropologia": Estudo das correntes em antropologia e do conceito de cultura aplicado à dança. Dados disponíveis em: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/28FA7EA7-92A4-F79A-0A97-8D3616093149.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

[133] Dados disponíveis em: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/28FA7EA7-92A4-F79A-0A97-8D3616093149.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

segundo plano ao longo do programa, sendo as referências brancas, europeias e estadunidenses ainda predominantes. Possíveis e necessárias articulações de conteúdos de história da dança, por exemplo, com a pauta racial, quando ocorrem, partem de iniciativas individuais de docentes e/ou de pressões do próprio corpo discente. A crescente presença de estudantes de origem popular vem aos poucos impondo transformações na universidade — mudanças produzidas de dentro, necessárias e urgentes.

A estratégia pedagógica Figuras Invisibilizadas da Dança é uma dessas iniciativas e buscou trazer questões raciais para o centro da cena e da formação docente.

O projeto passo a passo

A atividade consistiu em construir uma espécie de dicionário com verbetes reunindo personalidades, grupos/coletivos e projetos a partir de pesquisa realizada pelos estudantes. De início, coube aos licenciandos revisitar suas histórias e identificar pessoas, grupos e projetos que tiveram relevância em suas formações e em trajetórias pré-profissionais (TARDIF, 2012) e que não receberam o devido reconhecimento na história da dança oficial. Em seguida, aprofundaram a pesquisa sobre esses profissionais e grupos e, por fim, escreveram verbetes a partir da pesquisa realizada. Ao nomear esse conjunto de pessoas/grupos/coletivos/projetos de “figuras invisibilizadas”, considera-se que essas pessoas e ações não são invisíveis e sim invisibilizadas, já que não receberam o devido reconhecimento de um grande público de dança, ainda que possuam trabalhos potentes, capazes de exercer mudança efetiva em seu campo de atuação. A pesquisa aconteceu em duplas, de modo que os licenciandos se organizassem em pares para a troca de informações. Cada pessoa/coletivo/projeto pesquisado ganhou um verbete, reunindo dados biográficos dos investigados, sua atuação em dança e sua relevância para essa pesquisa, em específico. A proposta teve como inspiração as obras *Afro-Brasil reluzente* (LOPES, 2019), *Minhas estrelas negras*

(THURAM, 2013) e a estrutura do site wikidanca.net.[134] A ideia principal desta atividade, para além de contar como carga horária de estágio de Prática de Ensino, foi deixar a universidade menos distante da realidade dos alunos e aproximar os discentes, com saberes edificados durante suas trajetórias pré-profissionais (TARDIF, 2012), em suas vivências fora dos muros da universidade, muitas vezes distantes do fazer científico que a instituição valoriza.

De início, os estudantes foram apresentados a diferentes exemplos de verbetes para ajudá-los no direcionamento da pesquisa e da escrita. Após esse momento, cada dupla fez uma redação inicial dos verbetes, para em seguida participar de um momento coletivo de partilha do primeiro material. Essa etapa foi importante também para que a turma pudesse dividir entre si quais eram esses referenciais trazidos de passados e histórias tão distintas. É uma característica dos cursos de graduação em Dança da UFRJ reunir pessoas de diferentes partes do país e essa diversidade ficou evidente na partilha dos verbetes produzidos. Foi realizado um laboratório com toda a turma, de modo que os alunos puderam ler os escritos produzidos pelos pares, trocar materiais e ajudar uns aos outros sob orientação dos docentes da disciplina. Neste momento, pudemos conhecer os caminhos escolhidos pelos estudantes na produção de seus materiais de pesquisa, bem como orientar a escrita dos trabalhos.

Alguns dos verbetes produzidos incluiram nomes como: João da Goméia, babalorixá baiano com quem Mercedes Baptista, precursora da dança afro-brasileira, estudou as danças dos Orixás; a Casa de Cosmos, casa atuante na cena Kiki/Voguing, da cidade do Rio de Janeiro; a Gumboot Dance Brasil, companhia de dança criada pelo diretor, coreógrafo e bailarino Rubens Oliveira em 2009, em São Paulo, que atua a partir de danças sul-africanas.

---

[134] "Uma enciclopédia virtual especializada em dança. Criada como parte de um projeto de expansão do portal ldanca.net, um dos maiores portais dedicados exclusivamente à dança no Brasil, a plataforma digital está ainda em fase de experimentação (em 2011), mas apresenta algumas das características referentes a outros modelos de plataformas mediawikis já encontrados na internet. A principal característica da plataforma wiki é seu formato aberto e colaborativo." Disponível em: <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 01 set. 2020.

Não foi dado um parâmetro específico para que os estudantes escolhessem as pessoas/projetos sobre os quais pesquisariam, ficando a critério de cada um o recorte a ser adotado. Os únicos pedidos foram que os nomes pesquisados não fossem já conhecidos por um grande público de dança, sobre os quais já houvesse pesquisas e registros, mas sim, figuras importantes para aquelas licenciandas e licenciandos.

Os alunos se apropriaram da provocação da proposta e moldaram-na a seu modo, trazendo distintas perspectivas de histórias de suas danças, investigando a trajetória de personalidades de várias partes do país e representativas de diversas danças, bem como propondo modos próprios de escrita. Os verbetes produzidos tiveram um caráter plural, dialogando com a diversidade observada em sala de aula.

Entendemos que as trajetórias pré-profissionais (TARDIF, 2012) dos estudantes são fundamentais, em se tratando da formação de professores de dança. Licenciandos em Dança, diferente de outros licenciandos, frequentemente já chegam na graduação com vasta experiência enquanto alunos e profissionais de Dança, área cuja atuação profissional independe de nível superior. Assim, a estratégia pedagógica Figuras Invisibilizadas da Dança, ao instigar os alunos a resgatarem suas histórias e memórias, valoriza saberes outros, da história e formação dos alunos, que a universidade tende a ignorar ou desconhecer. Esses saberes se ancoram nas experiências de ser aluno/professor fora da universidade, incorporando as demandas do público que vem ingressando no espaço acadêmico, composto agora também por alunos negros e de origem popular — impulsionados, como lembra Costa (2015), pelas políticas de acesso ao nível superior por ações afirmativas, aliadas à ampla concorrência. A autora identifica que a universidade não está preparada para este público e suas especificidades. No caso da Dança, entendemos que isso também acontece e enxergamos nessa expriência a tentativa de criar uma ponte para outras epistemologias e outras formas de dialogar e de dançar na formação inicial.

Nos passos de uma educação antirracista

Dentre os conteúdos abordados na disciplina de Didática da Dança I, esteve a discussão sobre racismo, educação antirracista e a formação de professores negros na universidade. A obra *Memórias da plantação — Episódios de racismo cotidiano* (2019), de Grada Kilomba, e o artigo "O desafio da diversidade" (2011), das professoras universitárias Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, alimentaram esses debates, permitindo uma alargamento do entendimento sobre o racismo em seus diferentes aspectos (KILOMBA, 2019) e como são específicos os caminhos percorridos pelos estudantes negros dentro do ambiente universitário (GOMES; SILVA, 2011). Ouvir as perspectivas de alunas e alunos foi fundamental para as/os docentes da disciplina, uma professora branca e um mestrando negro em estágio de docência, darem seguimento às abordagens metodológicas do curso. O retorno dado pela turma contribuiu para que a estratégia intitulada Figuras Invisibilizadas da Dança pudesse ser realizada.

A presença de estudantes de origem popular na universidade, ingressos pelas ações afirmativas ou pela ampla concorrência, tem obrigado a universidade a sair de seu equilíbrio conhecido e confortável e vem "colocando em xeque sua própria 'razão de ser'" (COSTA, 2015, p. 21). Nas graduações em Dança da UFRJ[135] não é diferente. Estudantes negros e/ou de origem popular trazem outras referências para o ambiente universitário, referências com as quais, muitas vezes, esse ambiente não está predisposto a dialogar, ou que até mesmo desconhece.

Ao ser perguntada sobre como percebeu a experiência de realizar a estratégia pedagógica Figuras Invisibilizadas da Dança, a aluna J.M. respondeu: "Especialmente quando a gente olha para a maioria dos projetos que foram feitos, que foram colocados nos trabalhos, a maioria deles eram negros. Que visibilidade artística é essa que a gente não está tendo na verdade?" A aluna identifica no projeto uma faceta importante e que foi fruto

[135] A UFRJ possui três cursos de graduação em Dança: o Bacharelado em Dança, que teve seu início em 1994, a Licenciatura em Dança e o Bacharelado em Teoria da Dança, estes últimos iniciados na instituição em 2010. Disponível em: <https://www.eefd.ufrj.br/>. Acesso em: 01 set. 2020.

dos anseios da própria turma: o recorte racial. Já sobre o critério utilizado para a seleção dos nomes para os verbetes, o aluno T.V. relatou:

> Para mim o critério foi esse: trazer figuras que ao mesmo tempo eu considerasse importantes, mas não só para mim, mas de algum modo para a dança que eu trago através da dança afro, não só sobre as danças dos Orixás, mas o samba e outras características. E eu acho que essas figuras não estão na faculdade porque os professores nunca tiveram contato e por uma questão de nunca ter sido interessante. (Depoimento do aluno T.V, 2020)

O aluno confirma o distanciamento das discussões que acontecem na universidade em relação às experiências prévias e expectativas de alunos negros e de origem popular, como indica Costa (2015).

Ao longo do curso, abordamos a educação antirracista pelas pistas apontadas por Junior (2008) a partir de Cavalleiro (2005), por Kilomba (2019) e também por Ribeiro (2019). Para Junior (2008) e Cavalleiro (2005), uma educação antirracista pressupõe: (1) reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; (2) considerar a diversidade presente no ambiente escolar e se utilizar dela como forma integradora, encorajando a participação de alunos e alunas; para (3) elaborar ações que propiciem o fortalecimento da identidade e autoestima de alunas/os pertencentes a grupos discriminados. Já Ribeiro, em seu *Pequeno manual antirracista* (2019) indica, de modo explícito, enfático e bem prático, alguns passos necessários para se promover ações antirracistas, passos que tentamos percorrer ao longo da disciplina.

"Informe-se sobre o racismo", enfatiza Ribeiro (2019). Discutir o racismo fez parte das aulas ao longo de todo o semestre. A leitura de Kilomba (2019) permitiu-nos desvelar questões como o uso de palavras como "negro", "branco" e "racismo". Discutir o entendimento de termos e conceitos como "racismo" e "racismo estrutural", entre outros, foi passo fundamental para elucidar questões e suscitar o debate de tópicos ainda tão velados e que causam tanto desconforto mesmo no ambiente universitário.

Com Kilomba (2019) entendemos que no racismo estão presentes, simultaneamente, três características: a construção da diferença, a hierarquização das diferenças e o poder detido por certos grupos, que faz com que o racismo aconteça. Para a lógica racista, como aponta Kilomba (2019, p. 75), o sujeito negro é visto como "diferente" a partir do ponto de vista branco, que tem o poder de se definir como norma. Segundo a autora, "não se é 'diferente', torna-se 'diferente'". Com a diferença construída, entra em jogo, inevitavelmente, a hierarquia: "Não só o indivíduo é visto como 'diferente', mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade" (KILOMBA, 2019, p. 75). A diferença, somada à hierarquia, gera o preconceito. Ambos os processos são acompanhados pelo poder detido pelo indivíduo branco, que se manifesta em suas formas política, histórica, social e econômica. "É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo" (KILOMBA, 2019, p. 75). Conceituar o racismo nos pareceu um importante caminho para pensar o que poderiam ser, então, ações antirracistas na formação inicial de licenciandos em Dança.

Ribeiro (2019) ainda alerta: "Enxergue a negritude." Em sala de aula, estudantes partilharam suas práticas como docentes (negras/os) e refletiram sobre suas experiências (ou a falta delas) com professoras/es negras/os ao longo de suas trajetórias no estudo de Dança. Neste momento, foi flagrante a falta de referências negras na formação pré-profissional e mesmo dentro da graduação em Dança, conforme o relato da turma.

Mais uma vez, procuramos nos orientar pela voz de Ribeiro (2019): "Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso — se vivemos relações raciais é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude." Decidimos falar declaradamente sobre raça e diversidade em sala de aula, desvelando questões da negritude e da branquitude, estimulando o diálogo muitas vezes difícil. É frequente ouvir de estudantes que o debate racial ainda é velado dentro da universidade; trazê-lo à tona foi de encontro a essa realidade, abrindo espaço para a conversa. Nossa aposta foi então refletir sobre a formação docente e a atuação profissional de licenciados em Dança em contextos de diversidade étnico-cultural, uma formação para a diversidade,

apoiada na própria diversidade presente em sala de aula e valorizando as diferenças.

Reconhecer as diferenças foi uma das principais premissas das atividades desenvolvidas dentro das disciplinas de Didática da Dança I e Prática de Ensino de Dança do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ no segundo semestre de 2019. Trazer o debate racial para dentro da sala de aula, para dentro da formação inicial de professores de Dança, entendendo que esse debate se faz urgente. Entendemos que é preciso ser declaradamente antirracista em processos formativos de professores e este processo passa pelo discurso adotado e também pelo que é lido dentro dos cursos de formação. Seguimos mais uma vez as indicações de Ribeiro (2019). “Leia autores negros”, diz a autora. Assim o fizemos.

A leitura de Gomes e Silva (2011) nos deu suporte para trazer a importante discussão das pautas raciais na formação de professores para a formação inicial de professores de Dança. Elas lembram que:

> O movimento da sociedade atual exige da escola, dos docentes e dos formadores de professores/as a inclusão, no campo da formação de professores/as, de temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário. É aqui que encontramos as demandas mais recentes de articulação entre formação de professores/as e a diversidade étnico-cultural. É aqui que encontramos, também, trabalhos e pesquisas que se propõem ampliar, renovar e problematizar a educação, à luz não somente dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos, mas sobretudo culturais e raciais. (GOMES; SILVA, 2011, p. 17)

O encontro com a diversidade étnico-cultural ao longo da docência é uma realidade na vida de muitos professores e entendemos ser função da universidade estar alinhada com o mundo em que vivemos e não ignorar a diversidade dentro e fora dela. Assim, pensar em diversidade na formação inicial de professores de Dança é pensar a diversidade em duas instâncias: nas salas de aulas onde os estudantes universitários, licenciandos, estão inseridos e nas salas de aulas onde atuarão quando licenciados forem.

Costa (2015, p. 28), ao relatar sua experiência com estudantes de origem popular dentro da universidade, mostra que:

> De acordo com depoimentos dos próprios estudantes universitários envolvidos no Projeto que coordeno e com depoimentos de estudantes coletados em algumas pesquisas (SILVA, 2011; SANTOS, 2013), o sentimento de não pertencimento e de estranhamento dos estudantes de origem popular que ingressam no espaço acadêmico é comum entre os pares. Em sua relação com o conhecimento acadêmico cresce um sentimento de subalternidade, uma vez que, diante do 'conhecimento científico' legitimado pela universidade, o estudante, oriundo em sua maioria de escola pública, se sente em desvantagem em relação ao 'outro'.

Costa (2015) traz pontos que Kilomba (2019) elenca como características do racismo e que identificamos também no ensino superior: o estranhamento do estudante de origem popular diante do conhecimento científico, sua sensação de não pertencimento àquele lugar, o sentir-se "diferente", em desvantagem em relação ao outro.

Na contramão desse movimento de não pertencimento, se deu a estratégia pedagógica Figuras Invisibilizadas da Dança ao identificar e valorizar artistas, professores, mestres e grupos pouco presentes no repertório da formação universitária em Dança. Ao perguntarmos para os alunos e alunas que influências eles traziam de fora da universidade e que gostariam de transformar em conhecimento universitário, tentamos abrir uma porta para o estudante de origem popular integrar mundos que antes pareciam tão antagônicos a um olhar menos apurado. A estrutura da universidade ainda está sob o impacto da mudança do público por ela atendido, ainda que o perfil do alunado tenha mudado bastante, em função, por exemplo, das políticas de ações afirmativas adotadas nos últimos anos — lembrando que a UFRJ teve uma adoção tardia das ações afirmativas, se comparada com outras instituições de ensino.[136]

[136] Segundo Heringer (2014), as primeiras universidades a adotarem as ações afirmativas foram a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), em 2001, e a Uneb (Universidade Estadual da Bahia), em 2002. A UFRJ adotou as ações afirmativas apenas em 2011, "tendo como característica a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas que ingressassem pelas vagas disponibilizadas através do ENEM" (MAGALHÃES; MENEZES, 2014, p. 65).

Considerações finais

Entendemos o projeto Figuras Invisibilizadas da Dança e as atividades que se entrelaçaram no semestre de 2019.2 nas disciplinas Didática da Dança I e Prática de Ensino de Dança como uma estratégia para o fortalecimento de posturas antirracistas na formação inicial de professores de Dança, apostando no impacto da experiência nas práticas futuras dos licenciados em Dança.

Ainda que de forma modesta, buscou-se, através da estratégia: a) valorizar a importância das trajetórias pré-profissionais de cada um (TARDIF, 2012); b) destacar a diversidade étnico-cultural da turma (GOMES; SILVA, 2011); c) criar epistemologias que incluíssem o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico (KILOMBA, 2019); d) repensar qualitativamente a produção acadêmica em função da integração de estudantes de origem popular no ambiente universitário (COSTA, 2015); e e) criar estratégias antirracistas dentro da formação universitária (RIBEIRO, 2019).

Procuramos desenvolver a atividade cientes de que ela sozinha não é suficiente, evidentemente, para garantir que a universidade encontre sua “razão de ser” (COSTA, 2015, p. 21) e esteja mais próxima do seu atual público. Essa experiência é apenas uma pista do que pode (e deve) ser realizado na formação inicial de professores de Dança, no que diz respeito à educação antirracista. Intentamos, com ela, furar uma bolha dentro da universidade e desvelar assuntos que nem sempre são abordados, abrindo portas para que estudantes negras/os e de origem popular possam estabelecer outros meios de interação no ambiente acadêmico, na tentativa de refletir, em diálogo com Costa (2015), sobre “como equacionar a tensão entre o ‘conhecimento científico’, legitimado pela academia, e outros conhecimentos” (2015, p. 21). Com esta vivência, tivemos a chance de estabelecer um diálogo explícito sobre raça dentro da formação universitária, bem como aplicar estratégias antirracistas de acordo com Ribeiro (2019). O diálogo antirracista dentro do ambiente de formação docente precisa ser estrutural, assim como o racismo presente em nossa sociedade, de modo que possamos estabelecer

práticas que não fiquem circunscritas a disciplinas específicas, mas que permeiem toda a formação e o pensamento universitário, que ainda não é guiado para abarcar aquelas e aqueles que por muito tempo se viram excluídos do ambiente acadêmico e que na atualidade se fazem presentes nos cursos superiores. Esses são os indivíduos com quem um diálogo para a diversidade precisa ser estabelecido para uma formação potente e efetiva e para que a universidade participe ativamente de um processo de transformação social com o qual ela está comprometida em sua essência.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, p. 65-104. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

COSTA, Warley da. A comunidade vai à universidade: sobre os processos de identificação e integração dos estudantes de origem popular no espaço acadêmico e as novas conexões de saberes. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; COSTA, Warley da (Org.). **Educação e diversidade em diferentes Contextos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa do Senado Federal.** Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://adami.adv.br/artigos/19.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo:** revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia / Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia (PPGS). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS), n. 24, p. 17-35, jan.-jun. 2014.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência**

& Educação. Bauru: UNESP, v. 14, n. 13, p. 397-416, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300003>. Acesso em: 02 out. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** — episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Nei. **Afro-Brasil reluzente:** 100 personalidades notáveis do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES,Simone Cazarin de. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. **O social em questão.** Rio de Janeiro: PUC Rio, ano XVII, n. 32, p. 59-74, 2014..

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira. Extensão universitária e saberes mobilizados no ensino superior: um olhar para os documentos oficiais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia. **Anais**, v. 1. Goiânia: ANPEd, 2013.

SILVA, Jaílson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012. 14. ed.assis

THURAM, Lilian. **As minhas estrelas negras**. Lisboa: Tinta da China, 2013.

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM DANÇA:
DO ESTÁGIO DOCENTE NA PÓS – GRADUAÇÃO ÀS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS

Emanuelle Dias Rocha (UFRJ)
Isabela Maria Azevedo Gama Buarque (UFRJ)

Revisitando as relações existentes entre educador e educando no ensino formal (tradicional) no Brasil, por um longo tempo a convivência entre estes dois sujeitos se deu (e ainda continua a se dar em muitos contextos) de forma hierárquica, em que o professor é levado ao lugar de detentor do conhecimento e seu papel é transferir esse conhecimento para o aluno, que seria uma folha em branco a ser preenchida pelo saber docente. Estabelecer essa funcionalidade ao professor pode resultar em um caminho de pouco diálogo, pouca interação, portanto, pouca amorosidade no sentido freireano, sendo valioso se perguntar em "Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?" (FREIRE, 1996, p. 67). Esse percurso não dialógico ocasionou por anos que "Cargos e funções diferenciadas reforçavam a hierarquização já subentendida na relação professor-aluno." (PACHECO, 2019, p.14).

A visão tradicional de detenção do saber baseada na figura do professor foi sendo construída historicamente e colocada como papel central da educação. O dever docente se tornou exclusivamente ensinar para que os outros indivíduos, os alunos, pudessem um dia alcançar a sabedoria. Segundo Demerval Saviani (2012, p.105) essa visão,

> [...] reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensiná-los aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino.

Esta ideia pode anular os conhecimentos provenientes dos próprios discentes que compõem o espaço escolar e possuem diversidades no modo de

falar, agir, se relacionar, refletir, opinar, de se movimentar, e tantas outras pluralidades que formam nossa sociedade e produzem variadas formas de conhecimento.

Ainda segundo Saviani (2012), esse método tradicional foi se tornando cada vez mais mecânico com os processos de transmissão de conhecimento, fazendo com que os discentes fossem dominados, e não que passassem por um processo de liberdade - no sentido de apropriação conforme Saviani aponta - e criatividade com os saberes adquiridos.

Esta visão tradicionalista da Educação aponta para que somente o saber legítimo docente é válido a ser compartilhado, excluindo as vivências daqueles outros indivíduos da comunidade escolar que, majoritariamente, compõem o espaço e que também possuem informações a serem partilhadas. Não queremos aqui minimizar a figura do professor e sua relevância no processo educacional, mas apontar a docência como mediação, como construção dialógica, superando, ainda que paulatinamente, paradigmas tão estabelecidos no que diz respeito à relação professor aluno nos processos de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que os professores são fundamentais nos processos pedagógicos, mas seu protagonismo está na dialogicidade e não na imposição. O professor como indivíduo que detém a formação necessária e que vai mediar a aula, tem autonomia para não limitar o processo aos livros didáticos de forma impositiva e sem fazer uma contextualização daquele saber; e o aluno pode ter a autonomia para opinar, criar junto ao docente e não restringir as ações de seu corpo àquilo que o ensino tradicional ordena, pois, “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).

Trazemos neste trabalho ponderações que nos permitam ir além da proposta de que todos os anos em que passamos na escola são apenas para apreender ou reproduzir o conhecimento estipulado no currículo tradicional, ratificando o pensamento de que é valioso para a instituição escolar uma troca

de saberes entre professor e aluno. O tempo que passamos na escola deveria ser de troca de experiências. Assim:

> Partimos da premissa de que o tempo que, predominantemente, organiza a formação na escola é um tempo de significado autoritário e reduzido a uma certa reprodução cronológica. [...]. Não é um tempo que possibilita o processo de autonomização de quem aprende e se forma. É um tempo-controle que intensifica a burocratização do aprendizado e facilita a alienação do desejo do outro instituído, ou melhor, do Estado-controlador. (MACEDO, 2017, p.135)

Cabe ressaltar, também, que não colocamos o ensino tradicionalmente utilizado ao longo dos anos como algo ruim ou que não funciona, pois se pensarmos no geral, a pedagogia tradicional ainda é o modo mais encontrado no Brasil como proposta de ensino aprendizagem. É a Educação tradicional que formou e continua a formar inúmeros indivíduos.

É na tentativa de buscar brechas nas visões hierárquicas de ensino-aprendizagem, a fim de traçar novas vivências na relação entre educador e educando, que este artigo propõe um olhar que se distancie de uma proposta que não dê acesso a um diálogo permanente entre as figuras de professor e aluno.

Através do vínculo entre orientadora e orientanda caminhamos em busca de uma horizontalidade em que o conhecimento de uma não exclua o da outra, mas que nossas práticas sejam frutos de parceria, de novas maneiras de somar nossos saberes e levar essa proposta para o espaço de aula junto com outros discentes.

Tratamos neste estudo sobre a importância do diálogo entre professor e aluno, observando como podem se dar as construções das relações de horizontalidade a partir das experiências vividas pelas autoras na disciplina de estágio docente, ministrada no Programa de Pós - Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ) no ano de 2019, dentro de sala de aula, com o intuito de levantar reflexões sobre a influência desse processo de horizontalidade e como este se desdobra como um

instrumento pedagógico, pois acreditamos “[...] que a aprendizagem não está centrada no professor nem no aluno, que aprendemos na intersubjetividade.” (PACHECO, 2019, p.39)

Nosso propósito não é descrever as vivências dentro de sala, mas analisar através de uma metodologia teórico-empírica, como o discurso horizontal age no processo pedagógico das ações cotidianas de aula, se estendendo da teoria à prática no convívio entre professor e aluno, em uma relação que traga autonomia para ambos. Se os sujeitos se educam em comunhão, conforme aponta Paulo Freire (1996), compreendemos que a partir de uma vivência dialógica entre nós, orientadora e orientanda, podemos construir maneiras de trabalhar que tenham reverberações para além das nossas atuações conjuntas, para além de nossos encontros.

(Re) pensar as relações professor-aluno é tarefa fundamental na busca por uma educação crítica e que produza autonomia. Conforme Paulo Freire (1996, p. 22) aponta em *Pedagogia da Autonomia*: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá, blá, blá.” Por isso, enquanto educadores é necessário olhar os nossos próprios discursos a respeito de democracia e liberdade, e entender se na prática estamos agindo conforme nossas falas na relação com os educandos, ou se estamos nos impondo a esses corpos.

A partir da reflexão trazemos discussões que se constroem por meio dessa relação pedagógica, onde é preciso revisitar nossas ações no cotidiano defendendo através da conexão teórico/prática a ideia da valorização do diálogo entre professor e aluno. Algumas questões que deram norte ao processo vivido no estágio foram: por que fazer estágio? Como este estágio poderia contribuir na formação discente? Qual a relevância da presença de uma aluna da pós-graduação nas aulas de graduação?

Nessa concepção é relevante perceber como um vínculo horizontal provoca outras e novas relações, surgidas nas salas de aula da Universidade e que se prolongam até as salas de escolas da educação básica, uma vez que

eu, Emanuelle, fazendo estágio docente na graduação também ministrava aulas de dança em escolas de educação infantil.

Mas como funcionou o estágio? Durante o estágio docente os alunos da Pós-Graduação em Dança realizam atividades em disciplinas da graduação junto ao professor regente. Dessa forma, o orientando atua dentro da sala fazendo observações, comentários e propondo atividades para que possa aplicar para a turma. E por outro lado, o orientador direciona este aluno/estagiário nessa prática ao mesmo tempo em que ministra as aulas aos alunos da graduação. Nesse sentido,

> É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p.23)

Por este caminho, é valioso pensar em como o aluno do PPGDan pode estar inserido como um parceiro do professor-orientador, e também, como este mesmo aluno produz vínculos com os outros alunos que estão cursando a graduação em dança. Essas relações podem gerar inúmeros diálogos para ambos, orientador e orientando, possibilitando que as vivências criem relações pedagógicas que estreitam os laços entre professor e aluno.

Acreditamos, ao mesmo tempo, que os alunos que estão na graduação em dança vivenciando e observando essa prática horizontal, também podem ser transpassados por essas experiências e, pedagogicamente, incluir esse processo em suas aulas nos seus fazeres ao se formarem (ou mesmo antes). Ou seja, esperamos que essas ações realizadas dentro da Universidade possam reverberar na atuação dos futuros profissionais em dança.

Propomos uma pedagogia que construa o conhecimento através da busca por uma prática em que o diálogo seja constante no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os alunos em formação - na graduação ou pós-graduação - e que irão atuar profissionalmente em sala de aula, podem pensar

nessa prática como uma possibilidade educacional também para si, produzindo novos processos de horizontalidade.

Na vivência entre as autoras, essa horizontalidade pôde levar a caminhos de troca ao longo de todo o período. E essas trocas só foram possíveis pela parceria que estabelecemos desde o primeiro contato. Da mesma maneira que isto é feito dentro da Universidade, o aluno que se encontra no estágio docente e já tem uma atuação profissional pode procurar ter o mesmo tipo de conexão em suas próprias aulas ao estar exercendo a docência em escolas de educação infantil, por exemplo, como foi o caso.

A partir do diálogo e processos desenvolvidos no estágio, que aconteciam especificamente nas disciplinas de *Introdução à prática de Dança-Educação A* e *Laboratórios da Dança B* para a graduação em Licenciatura em Dança, a discente pôde criar uma série de desdobramentos em suas ações docentes no trabalho com dança na educação infantil em escolas privadas, através de uma percepção que não anule a criança, mas a entenda como indivíduo que compõe os diálogos em conjunto com o adulto.

Torna-se relevante mencionar que estas disciplinas são específicas do curso de Licenciatura em Dança e são marcadas pela seguinte ementa:

- Introdução à Prática de Dança-Educação A: Introdução aos conceitos e princípios básicos da arte-educação na escola. A disciplina é oferecida para o primeiro período de Licenciatura em Dança.
- Laboratórios da Dança B: Estudo laboratorial para composição de exercícios e improvisações de frases coreográficas solísticas baseadas nas interfaces isomórficas entre os processos poéticos de criação da forma e os referenciais da geometria euclidiana e da topologia. Diversificações da forma corporal a partir das linhas (curvas, retas, angulares e mistas) para a criação gestual das partes do corpo isoladas e combinadas; enfocando diferentes posicionamentos, tais como: paralelismos, oposições, perpendicularismos, simetrias, assimetrias, sentidos, níveis e direções. A disciplina é oferecida a partir do terceiro período de Licenciatura em Dança.

A nossa relação de horizontalidade se colocou inicialmente na discussão do cronograma de aulas e das tarefas que seriam desenvolvidas por cada uma de nós ao longo da disciplina. Cabe mencionar que durante todas as aulas estivemos juntas. Mas, para além dos planejamentos, é muito relevante apontarmos, especialmente, sobre como concebemos a ideia de *sala de aula* e a percepção de que esse ambiente vai além do espaço físico: é um local simbólico, político, repleto de significados.

Segundo Alcina Maria Garrido (2006), a sala, em seu conceito tradicional, é uma área quadrada, com paredes, quadro e carteiras, sendo sinônimo de espaço de instrução. Mas Garrido vai além, a entendendo como lugar de vínculos, complementação, diversidade e presença de educador e educando, '[...]como um ambiente de interação e aprendizagem, onde o misto de atividades ocorrem simultaneamente.' (GARRIDO, 2006, p. 21. apud. KUSCHNIR, 2003)

É nessa visão que entendemos que a sala não se constitui por seu espaço físico, mas pelas relações e aprendizagens ali geradas e que são capazes de se prolongar para além do ambiente, afinal, 'Para que serve uma sala de aula se não for capaz de me transportar além da sala de aula?' (GARRIDO, 2006, p. 21 apud MORAIS, 2002). E dentro dessa mesma concepção, vemos que há importância nos nossos processos de horizontalidade que não se finalizam no ambiente universitário, mas se estendem para mais lugares, gerando outras e novas relações.

Apesar de nossa atuação docente se dar em faixas etárias bastante diferentes, a orientadora lidando com adultos e a orientanda com crianças, é possível alcançar uma horizontalidade e autonomia no processo de ambas, por mais que as propostas tenham caminhos e abordagens de conteúdos específicos tão distintos.

Muitas vezes, no trabalho com crianças há dificuldade na horizontalidade pois não se dá tanta abertura para suas opiniões, emoções ou criações. Por essa razão, costumamos recorrer ao ensino hierárquico em que ensinamos à criança exatamente como fazer as coisas, falar, escrever e não a deixamos se

expressar, se movimentar à sua maneira ou dizer o que gostaria de fazer na aula, ou seja, trabalhar mais com sua própria autonomia.

Esse olhar inferiorizado para a criança, muitas vezes a coloca como um ser *menos inteligente*. Por isso, é necessário entender a própria criança e seu processo de maturação, para assim, saber que ela não possui *menos inteligência* do que um adulto, mas está em uma outra fase no processo de aprendizagem, porquanto "[...]como professores, devemos estar atentos à maneira como as pessoas aprendem." (AMARAL, 2007, p. 6)

Além disso, a diversidade dentro de uma sala de aula é enorme. Então, é notável que a maneira como cada aluno aprende também se difere. Por isso é importante que o educador não proponha somente um caminho para o processo de ensino-aprendizagem, mas que pondere "[...] as diversas faces da competência e valorize as diferentes formas de associação de ideias e de construção do conhecimento." (AMARAL, 2007, p. 6) existentes no espaço de ensino.

A sugestão em atividades menos ou mais diretivas aos alunos, independentemente da idade, não exclui o fato de que a autonomia e a investigação em determinado assunto possam surgir. A maneira com que o professor direciona suas propostas estabelece diferentes reações no discente e, é na maneira com que os educandos dialogam com o professor que é possível ter noção do processo de horizontalidade. Quando há abertura no próprio professor ao estar disponível para que o aluno proponha novas atividades, sugira outros caminhos de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula, quando o docente aponta caminhos de pesquisa e auxilia no processo de significação das experiências vividas, nisso tudo há uma horizontalidade que caminha para uma educação crítica.

Esse processo pode ser visto, por exemplo, quando o educador propõe alguma atividade e o educando se sente à vontade para expor sua opinião sobre o que está sendo direcionado. Nas aulas que aconteciam na graduação, em que o orientando estava estagiando, essas situações eram evidentes principalmente quando se tratavam de momentos em que era necessário um

maior direcionamento por parte do professor e os alunos tinham total abertura para expor suas opiniões e se estavam se sentindo bem ou não com aquela condição. Nas aulas em que o aluno é impulsionado a uma prática corporal em dança, é importante estarmos atentos aos corpos e a como estão abertos para as atividades propostas. O corpo, que na dança é nosso instrumento e principal meio de expressão, se torna também alvo de atenção. Se dentro da graduação nossas aulas são focadas nesse corpo, se estamos pesquisando e falando a todo momento sobre esse corpo, também é necessário que nós, enquanto educadores, olhemos para esses corpos que compõem a própria sala de aula da Universidade.

Outra questão, são os assuntos que surgem dentro da sala de aula. É necessário pensar que muitos alunos já tem uma atuação em dança mesmo estando na graduação. Se tratando das disciplinas do curso de Licenciatura em Dança, é importante entender que por mais que o professor esteja nessas aulas propondo leituras e atividades que tem como finalidade repensar os processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, alguns alunos vão chegar expondo suas opiniões, experiências, dificuldades, porque já trabalham com dança fora da Universidade. Mesmo aqueles que não atuam, têm muito a contribuir com as questões que surgem e suas dúvidas. Por isso, é necessário como professor estar aberto aos diálogos que vão ocorrer e não se colocar como impositor de suas ideias, pois “[...] é através das reações que acontecem nesse espaço, que o professor vai ‘estruturando’ cada aula e buscando a melhor maneira para ajudar os alunos a aprenderem.” (GARRIDO, 2006, p.22)

Um processo em que o professor se manifeste e ao mesmo tempo deixe o discente ter autonomia, possibilita em suas aulas um espaço aberto para que ambos se expressem e dialoguem entre si, pois “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 1996, 113).

É evidente que esta prática da horizontalidade é um exercício difícil. Se não houver atenção, podemos acabar exercendo um papel autoritário enquanto docentes, já que ainda há muitos paradigmas conservadores acerca desta relação professor-aluno. Talvez, em algum momento, nós mesmas tenhamos

esbarrado em aulas onde essa horizontalidade era pouco experimentada. Se desvincular desse papel que sugere um autoritarismo pedagógico é algo que requer cuidado. Neste caso, acreditamos que a formação dos professores (de dança, inclusive) é questão fundamental para esse deslocamento de práticas, no sentido de buscar relações pedagógicas dialógicas. E a Universidade tem uma grande responsabilidade neste processo. A busca por uma educação horizontal é a tentativa de não excluir os alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

A importância de um processo em que haja uma troca de saberes, opiniões ou até dúvidas entre educandos e educador propõe que não ocorra uma hierarquia conservadora no que diz respeito ao professor sempre visto como detentor de todo o conhecimento, procurando superar a ideia de uma educação bancária. Mais uma vez reafirmamos que não queremos propor uma desvalorização da figura do docente e tampouco diminuir sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, mas sim nos alinharmos às pedagogias mais construtivistas onde os alunos são também protagonistas, junto, em interação com os educadores, visto que,

> Se o conhecimento parte da experiência do próprio aluno, então o ‘docente participa das atividades em condições de igualdade com ele e não mais com aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo.’ (SAVIANI, 2012, p. 104 apud VALDEMARIN, 2012)

A possibilidade de deslocar um posicionamento mais conservador acerca das relações pedagógicas normalmente advindo de um processo histórico de ensino tradicional, se dá a partir de maiores diálogos tanto para os indivíduos envolvidos, como para o próprio espaço de educação em que essa relação está sendo construída, pois “[...] a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.” (CORTELLA, 2016, p. 108)

No caso específico da atuação em dança temos não só a comunicação verbal, mas também o corpo e suas movimentações artísticas como principal via de expressão, saindo de uma visão cartesiana e entendendo esse corpo também como produtor de conhecimento.

Ampliar processos de significação a partir da autonomia do corpo para o reconhecimento das movimentações e maneiras de se expressar nas mais diversas formas é possibilitar que o indivíduo, principalmente no espaço do ensino formal tradicional, se entenda em outras instâncias, indo além do sentar na cadeira, levantar a mão para se dirigir ao professor ou não conversar com o colega ao lado. Esses acontecimentos são evidenciados já que:

> O modelo 'tradicional' de escolas adotou formas e procedimentos característicos das instituições mais respeitadas na época em que foi implementado [...] utilizados em casernas, conventos e prisões. (PACHECO, 2019, p.14)

Utilizar o diálogo, a horizontalidade e reconhecimento dos saberes trazidos dos educandos, é um caminho que nos permite criar estratégias pedagógicas que auxiliem nos processos de autonomia. Esses processos são de extrema importância para termos um olhar ampliado para o corpo que dança na instituição educacional, que ocupa o espaço, se movimenta (nas mais variadas formas) e se relaciona com os outros corpos e objetos.

O corpo é o primeiro meio de comunicação do indivíduo, anterior à fala, o que torna muito importante, principalmente para as crianças, um olhar focado nessa experiência e o entendimento do professor em dar autonomia no trabalho corporal do seu aluno, possibilitando que o diálogo entre os dois também aconteça por este meio. Já que de acordo com Isabel Marques (2012, p.28):

> [...] nossos alunos não mais aprendem o mundo somente por meio das palavras, mas principalmente das imagens e dos movimentos. A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e

> crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual.

Na prática, essa horizontalidade com as crianças acontece de algumas maneiras: em momentos da aula em que possamos conversar sobre o dia-a-dia de cada um; eles possam fazer parte da criação de movimentos ou até mesmo das próprias atividades; trabalhar com propostas não-diretivas, ou em exercícios mais diretivos e dar tempo para depois dialogar sobre como cada corpo se sentiu; entender o contexto histórico-cultural em que as crianças estão inseridas para pensar um trabalho em que as inclua.

No estágio docente, nas aulas das disciplinas de *Laboratório B* e *Introdução à Dança Educação*, o caminho escolhido por nós foi o de manter o diálogo aberto a partir da mediação do professor, mas em um caminho de construção do conhecimento em conjunto e de respeitar os saberes já trazidos pelos educandos, por meio de uma visão que possibilite uma maior interação dos saberes dos indivíduos que estão se relacionando naquele espaço, pois:

> O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, quanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86)

Dessa mesma maneira, também mantemos uma relação de parceria entre nós, orientadora e orientanda, procurando estabelecer uma comunicação constante e democrática a respeito dos temas e situações vivenciados nas disciplinas de estágio. É importante para nós o processo de motivação e escuta de uma para com a outra.

E através dessa vivência na Universidade, enquanto orientanda e também professora na educação infantil, que se passa a enxergar a importância de olharmos para as crianças como indivíduos completamente capazes de estabelecer um diálogo com o educador e o espaço educacional. É necessário escutá-las não só verbalmente, mas também corporalmente. Entender que: muitas vezes o corpo de uma criança vai estar cansado para

certas atividades; que uma pequena indagação feita por esse indivíduo pode criar inúmeras outras questões na aula; que sua criação ultrapassa os limites da nossa imaginação (enquanto adulto); que nem sempre o que propomos vai ser o suficiente para fazer com que aqueles corpos se interessem pela aula; deixar a criança falar, se expressar, não é perder tempo de aula.

Considerações finais

Voltamos ao início desse texto propondo um distanciamento do ensino hierárquico, não entendendo o professor como ser iluminado que propaga toda sua sabedoria para os pobres alunos que não possuem conhecimento. Vemos a necessidade do próprio educador se entender como mediador dentro do ensino, abrindo brechas para a relação de horizontalidade para com os indivíduos que ocupam o espaço escolar com ele.

Essas maneiras de tentar contornar o sistema hierárquico aproximam as relações professor-aluno. Podemos pensar que talvez essas não sejam as melhores formas de se lidar com o processo de ensino-aprendizagem, mas ajudam a tornar o discente cada vez mais produtor de seu próprio conhecimento na mediação do professor.

Acreditamos que um processo pedagógico horizontal dentro da Universidade atravessa os muros e alcança outros espaços, pois a vivência de um aluno neste lugar pode ser um grande fator para suas próprias práticas em sua área de atuação. É assim, possível olhar para Escola e a Universidade como espaços de descobertas, trocas, produção de conhecimento e relações de parceria, onde esses pontos podem ser gerados no conjunto entre professor e aluno.

Por isso, enxergamos que o estágio docente para os alunos da Pós-Graduação que atuam profissionalmente em outros espaços de ensino, pode contribuir e enriquecer na sua formação ao estabelecer um olhar acerca das questões que permeiam as relações vivenciadas nas disciplinas da graduação,

mas que também geram uma visão direcionada no seu próprio vínculo com o orientador.

Referências

AMARAL, Vera Lúcia do. A inteligência. In: AMARAL, Vera Lúcia do. (Programa Universidade à distância; UFRN; BCZN**) Psicologia da educação**. UFRN - Natal, RN: EDUFRN, 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Alcina Maria. *A sala de aula. In: Errar é humano! A vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC /RJ, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Curriculo: campo, conceito e pesquisa**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**.1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO EM DANÇA:
O GRUPO DE DANÇA DA UFRN (GDUFRN)

Teodora de Araújo Alves (UFRN)

Movimentos e fluxos iniciais

O Projeto de extensão Grupo de Dança da UFRN (GDUFRN) está em atividade permanente desde o ano de 1990. Criado pelo prof. Dr. Edson Claro e, desde 2008, sob a coordenação da profa. Dra. Teodora Alves, o Grupo possui uma história de produção criativa e educativa no campo da dança. Com a criação do Curso de Licenciatura em Dança, em 2009, o GDUFRN tem cada vez mais recebido estudantes que almejam estudar a dança também no contexto da extensão universitária. Desse modo, a questão central aqui colocada refere-se à compreensão do papel da extensão universitária na formação acadêmica dos estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN a partir do conhecimento obtido no referido Projeto. Para isso, descrevemos as diversas ações realizadas pelo Grupo e buscamos refletir sobre o impacto na vida de seus integrantes.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de natureza descritiva, envolvendo observação participante da autora, na condição de coordenadora e diretora artística do Grupo, bem como relatos de experiência sobre trabalhos cênicos do Grupo e entrevistas com 15 estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN, que integram ou integraram o elenco do GDUFRN. As entrevistas versaram sobre as seguintes questões: Em relação a sua participação no Grupo, houve impacto na sua formação em Dança? Justifique. Quais espetáculos você dançou e o que destacaria destes? Quanto tempo você está no Grupo?

Após a análise dos dados, foi possível perceber o impacto positivo do Projeto de extensão Grupo de Dança da UFRN na formação acadêmica dos estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN, ressaltando-se as convergências das falas do elenco quanto a isso e os resultados decorrentes

dos processos formativos vivenciados no Projeto, sobre alguns dos quais discorremos ao longo do texto.

Sobre extensão universitária e o GDUFRN como Grupo consolidado de arte e cultura

O trabalho formativo do GDUFRN se fundamenta em pressupostos fenomenológicos da corporeidade ao considerar que o corpo é a condição existencial no mundo, pois é por meio dele que criamos relações, intervimos, percebemos/conhecemos, nos expressamos (MERLEAU-PONTY, 1999) e, portanto, nesse contexto formativo, faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência cênico-perceptiva que promova uma presença consciente na cena artística (ALVES, 2010a). O grupo desenvolve seu trabalho cênico baseado em processos de criação em dança contemporânea e para sua preparação corporal, se utiliza de técnicas de consciência corporal, Método Dança Educação Física (CLARO, 1995), Método educativo de Laban (LABAN, 1990), entre outras.

Nos últimos anos, a investida pedagógica tem sido no planejamento participativo e dialógico, de modo a promover espaços de interação e produção colaborativa, onde os participantes exercitam o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pela permanência e continuidade do Projeto, ouvindo e decidindo junto com a direção os passos do Grupo.

O GDUFRN é caracterizado como Grupo consolidado, nos termos da Portaria n.º 2.576/17-R, de 28 de novembro de 2017, que preconiza em seu Art. 1º, o seguinte:

> Os Grupos Consolidados de Arte e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GCAC) são integrados por docentes, técnicos administrativos, discentes e participantes externos que desenvolvem atividades artísticas e culturais de forma continuada, formalizadas em projetos ou programas de extensão, cujos processos e produtos são reconhecidos como relevantes pelas unidades acadêmicas, da área de conhecimento específica, e pela Pró-Reitoria

> de Extensão Universitária (PROEX), e que possuam as seguintes características: I. realizem atividades principais centradas no desenvolvimento e na exploração de linguagens artísticas; II. desenvolvam atividades de extensão em interação com o ensino e a pesquisa, de modo a contribuírem com o processo de formação acadêmica e de integração universidade-comunidade; III. contemplem em seu elenco, prioritariamente, a comunidade interna, podendo ter a participação de pessoas da comunidade externa como colaboradoras voluntárias das ações; IV. destinem parte de suas atividades à disseminação de sua produção junto à comunidade e/ou segmentos sociais (bairros periféricos, escolas públicas, entre outros); V. sejam organizados em formato de grupo, com regularidade de atuação artística e acadêmica por meio de encontros, ensaios, oficinas, apresentações pedagógicas e espetáculos ao público.(UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017)

Além desse status de consolidado, permitido para alguns grupos artísticos da UFRN, o GDUFRN é também considerado parte do patrimônio cultural desta universidade, incluído no Catálogo do patrimônio artístico e cultural da UFRN (ALVES e PAIVA, 2019).

Projetos dessa natureza, caracterizados como extensão universitária, se traduzem em espaço educativo, cultural e científico que articulam o ensino e a pesquisa de forma indissociável e buscam viabilizar relações transformadoras entre a universidade e a sociedade. Sobre isso, a Resolução nº 077/2017-CONSEPE, de 27 de junho de 2017, que dispõe sobre as modalidades e ações de extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em seu Art. 2º, reafirma o papel da extensão ao promover:

> um diálogo que envolve os diferentes saberes (das ciências, das tecnologias, das artes, das humanidades e da tradição), permitindo novas criações, socializações e mudanças recíprocas, com o envolvimento e inserção de alunos, professores e técnicos administrativos em experiências reais junto a diferentes grupos e populações que com elas interagem, por meio de ações que serão articuladas mediante as seguintes modalidades de extensão: I - programas; II - projetos.(UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017)

Nesses termos, é possível considerar a importância de ações de extensão e defender que, quando bem realizadas e de modo perene, elas podem impactar significativamente a formação acadêmica e social das

pessoas. É com essa perspectiva que o GDUFRN tem atuado ao longo desses trinta anos de trabalho na extensão universitária.

A seguir, estão algumas descrições sobre os trabalhos mais recentes do Grupo, os quais aqui foram escolhidos pelo fato de terem sido os espetáculos mais mencionados nas entrevistas com o elenco.

Sobre os trabalhos cênicos do Grupo

Na última década, o GDUFRN construiu os espetáculos *Ego, Afins, Digitais, Copyright e (Des)caminhos*, além de outras ações de pesquisa e extensão, com destaque para a Internacionalização do Projeto, por meio do intercâmbio e residência artística realizados no Maine/EUA, em 2017. Sobre essas experiências formativas e cênicas, o Grupo tem registros em trabalhos de conclusão de Curso (TCC), a exemplo de (RODRIGUES, 2018) e em trabalhos de pós-graduação (MENDES, 2017). Abaixo segue uma panorâmica do que foi construído nos trabalhos supracitados. Outros dados sobre os processos criativos estarão disponíveis em um livro alusivo aos 30 anos do Grupo, a ser publicado ainda em 2020.

(Des) caminhos – 2018

O espetáculo mais recente do Grupo é o *(Des)caminhos*, criado por sua diretora, Teodora Alves, em colaboração com o elenco, o mesmo é inspirado em “O turista aprendiz”, do escritor Mário de Andrade (2002). O processo criativo da obra considerou as narrativas dos próprios bailarinos que vão desvelando em cada cena os caminhos e descaminhos transitados, seja por eles ou pelo escritor e dançando poéticas e políticas próprias dos corpos e da vida nordestina e nacional brasileira.

O trabalho foi iniciado em 2016, quando a diretora do GDUFRN propôs ao Grupo uma pesquisa sobre a obra o Turista Aprendiz, do escritor Mário de Andrade. Esta obra em muito lhe interessava pelo fato de ter sido relançada em novembro de 2015, marcando 70 anos de morte de Mário de Andrade e, sobretudo, por ela simbolizar aspectos importantes da história cultural do Brasil e do Rio Grande do Norte, bem como pelo fato de em dezembro de 2018 completar 90 (noventa) anos da passagem de Mário de Andrade pelo RN.

Uma das principais especialistas na obra do escritor, responsável pela organização do Arquivo Mário de Andrade no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da USP, a professora e pesquisadora Telê Ancona Lopez nos diz, em entrevista ao Jornal O Globo:

> O turista aprendiz é até hoje um livro de 'impressionante atualidade', que mostra 'o valor de uma postura sem preconceitos, em sua capacidade de viver o Brasil' e 'denunciar descaminhos'. A imersão na singularidade do Brasil mudou Mário de Andrade, fecundou a criação do artista e os projetos do etnógrafo, do musicólogo, do historiador da arte, do defensor do nosso patrimônio material e imaterial (LOPEZ, 2015 apud FREITAS, 2015).

Um dos valiosos destaques retirados das leituras que realizamos das obras foi o encontro de Mário de Andrade com o coqueiro potiguar Chico Antônio, com quem se encontrou na Fazenda Bom Jardim, no município do Goianinha/RN. Sobre Chico, Mario disse:

> Que artista. A voz dele é quente e duma simpatia incomparável. A respiração é tão longa que mesmo depois da embolada inda Chico Antônio sustenta a nota final enquanto o coro entra no refrão. O que faz com que o ritmo não se diz! [...] Porque Chico Antônio não é só a voz maravilhosa e a arte esplêndida de cantar: é um coqueiro muito original na gesticulação e no processo de tirar um coco. [...], Mas Chico Antônio ultrapassa em muito os que tenho escutado, pela força viva do que inventa e a perfeição com que embola (ANDRADE, 2002, p. 316, 317).

Vale ressaltar que este trabalho do Grupo foi um dos mais intensos do ponto de vista da pesquisa teórica e prática, incluindo laboratórios cênicos e momentos de imersão em alguns espaços relacionados à dramaturgia que o

envolvia, de modo que o estudo no Grupo elencou questões sobre o envolvimento efetivo do corpo no processo de criação em dança contemporânea a partir do pressuposto da consciência cênico-vivencial, isto é, aquela construída no envolvimento do corpo com o texto a ser dançado, encenado; com o espaço a ser criado-recriado, com o tempo a ser construído-reconstruído (ALVES, 2018 e 2010). Desse modo, o trabalho se tornou intenso no tempo e nos espaços da experiência, no intuito de que o elenco pudesse viver a pesquisa e o processo criativo de modo mais consciente e reflexivo.

Mural fotográfico 1 – Cenas do espetáculo *(Des)caminhos*.

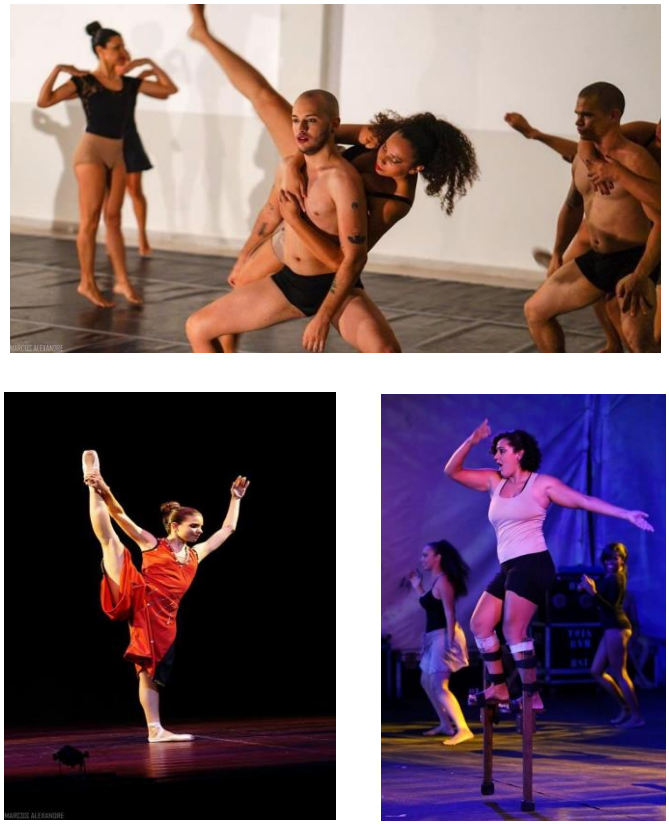
Fonte: Acervo GDUFRN (Fotos de Wallacy Medeiros)

Ego - 2015

Sobre o espetáculo *Ego*, o mesmo se refere a uma das produções de maior sucesso do GDUFRN, com crítica e *feedback* de público bastante significativo. O trabalho foi coreografado pelo, à época, discente do mestrado em artes cênicas da UFRN, Alysson Amâncio e estreou em 2015. Cenicamente, o espetáculo refletia sobre as seguintes questões: Desde os

tempos mais remotos é percebido que a vaidade é uma das características humanas. Somos todos narcisistas? A contemporaneidade parece revelar comportamentos que extrapolam a "normalidade" e beiram o "insano". O **selfie** se sobrepõe à experiência do viver, mais vale mostrar do que de fato sentir o momento. O sistema social, o mercado capitalista e as grandes mídias cobram que os corpos busquem um modelo único de ser, é preciso ser magro, branco, rico e competitivo para ser bem sucedido na profissão (Release do espetáculo).

Mural fotográfico 2 – Cenas do espetáculo *Ego*



Fonte: Acervo do GDUFRN

Afins – 2013

O espetáculo *Afins* aborda aspectos relacionados à vida urbana e rural, mostrando que, mesmo diante das diferenças cotidianas presentes nesses contextos, há significativas semelhanças que permitem criar vínculos afetivos e sociais entre as pessoas. Criação e direção de Lisiane Miranda, integrante que

ingressou no Projeto como membro da comunidade interna e, posteriormente, cursou a licenciatura em Dança na UFRN.

Outro integrante que também participou do elenco, como membro da comunidade externa e à época com pouca experiência em dança, relata sua satisfação ao ter participado do processo criativo do *Afins:*

> Mesmo sendo um calouro na dança, durante estes seis meses foi possível melhorar minha expressão corporal, movimentos, marcação de palco, conhecimentos em figurino e maquiagem, além dos agradáveis encontros nas terças, quintas e sextas-feiras que me propuseram degustar do que é trabalho em equipe, respeito mútuo e a vontade de concluir o espetáculo (Júlio César).

Mural fotográfico 3 – Cenas do espetáculo *Afins*

Fonte: Acervo do GDUFRN (foto de Vitor Schmaltz)

Copyright – 2012

Com direção e composição de Teodora Alves e colaboração do Grupo, o trabalho *Copyright*, fala dos direitos dos intérpretes-criadores que, ao lidarem com a obra cênica tornam-se também autores de si e do que colocam em cena. Na vida e na cena vão se deparando com questões cotidianas que ora os paralisam/enclausuram; ora os mantém vivos e brincantes; ora são submetidos a situações de extremo sofrimento até se encontrarem com sua própria História, inscrita em seus corpos como se fossem livros ou palimpsestos com rabiscos escritos e apagados pelo tempo, mas, sobretudo, vivem o direito a si próprios, enquanto corpos que são. A dramaturgia cênica também buscou

inspiração na história do artista potiguar, precursor da arte cinética, Abraham Palatnik.

Mural fotográfico 4 – Cenas do espetáculo *Copyright*

Fonte: Acervo do GDUFRN

Digitais - 2010

Em 2010 o Grupo estreou o espetáculo *Digitais*, com criação e direção de Jonas Sales, artista e docente da Universidade de Brasília, e Teodora Alves, diretora do Projeto, buscando evidenciar as relações cotidianas entre o humano e as máquinas, ao problematizar os encontros e desencontros entre corpos eficientes e oprimidos, por vezes controlados como robôs nas suas imersões do mundo tecnológico, questionando sobre quem somos nós? Carbono que nos faz orgânicos? Silício que nos faz máquinas?

Talvez seja preciso acreditar, assim com Le Breton (2003, p. 68):

> Que mesmo em processos impetuosamente de cibernização do corpo, a teimosia do sensível permanece, pois abandonar a densidade do corpo seria abandonar a carne do mundo. O fato é que, a zona do entre instaurada no cerne dessas questões, parece permitir que nossas marcas digitais - tecnológicas e humanas possam co-existir. Aqui... cabe apreciar e participar das envolturas do corpo nessa co-existência

Mural fotográfico 5 – Cenas do espetáculo Digitais

Fonte: Acervo GDUFRN

Internacionalização do Projeto Grupo de Dança da UFRN

A partir de 2015, com a presença da artista e professora Deborah Irons (Maine/EUA) em Natal, foi desenvolvida a residência artística, da qual participaram alunos dos Cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da UFRN; bailarinos do GDUFRN e de outras escolas de dança de Natal. Este Intercâmbio de Dança (RN/Brasil - Maine/EUA) trouxe para os

participantes experiências de Jazz, Blues, Dança Moderna, Hip Hop e Improvisação. A partir de então, outras residências do GDUFRN com a artista e sua Cia de Dança Art Moves e outras norte-americanas. Desse processo, a experiência mais potente foi a viagem com o elenco do GDUFRN a cidade de Norway/Maine/EUA, em 2017. Tal experiência rendeu significativos trabalhos para o elenco, do ponto de vista artístico, acadêmico e pessoal. Nesse sentido, "o intercâmbio acadêmico permite proveito e vantagens que vão além do aprendizado, mas também no desenvolvimento psicológico, autoconfiança, amadurecimento, independência, capacidade de relacionar-se e, sentir-se 'um cidadão do mundo'" (DALMOLIN et al, 2013, p. 443).

Mural fotográfico 6 – Elenco do GDUFRN em intercâmbio no Maine/EUA e durante apresentação em um shopping da cidade de Natal,RN, como parte do intercâmbio.

Fonte: Acervo do GDUFRN

Nos relatos abaixo, temos uma mostra da satisfação dos participantes:

> A experiência de ter participado deste Intercâmbio foi única, mágica... deslumbrante! Foram 15 dias de descobertas sobre danças que pensávamos conhecer, mas que a cada novo movimento, uma experiência nova, trazia muito mais sensações diferentes por estar ali

> desenvolvendo nossa movimentação individual dentro de um estilo padronizado de dança. Debi Irons nos mostrou que podemos compor um trabalho coreográfico a partir de estilos padronizados de dança com seus movimentos característicos, e ainda assim preservar a individualidade do dançarino. Isso ficava claro cada vez que ela nos mostrava um movimento e nos aconselhava a realizá-lo da maneira como nos sentíssemos confortáveis, de modo que nos sentíssemos integrados com a movimentação. Sobre a apresentação de hoje, não há palavras suficientes para descrevê-la, mas tentarei encontrar algumas para expor um pouco das sensações presenciadas nos dançarinos. As experiências vividas em cada dia da residência artística nos animava a querer aprender cada vez mais de dança com aquela mulher que parece respirar e transpirar dança. É nítido que a dança compõe grande parte de sua vida, e alguém que tem uma relação tão intensa com a dança só poderia ter experiências tão igualmente intensas para compartilhar conosco. Suas expressões de prazer em estar ali com os dançarinos, compartilhando suas experiências, e aberta a receber um pouco de nossas experiências também, era sempre de alegria e entusiasmo (Ariane Mendes).

Continuando seu depoimento, a integrante do elenco do GDUFRN, ressalta:

> No espaço de apresentação havia uma grande expectativa. A experiência da composição já nos aguçara o prazer em estar ali e realizar da melhor forma os acordos coreográficos feitos. As cenas vividas em sala de ensaio, ainda que cansativa, pela dinâmica dos movimentos e da coreografia, eram como renovações das nossas energias, em vez de nos esvaziar, nos enchiam cada vez mais de vontade de dançar e descobrir-nos em novas movimentações. Durante a apresentação ardia em nossos corações a satisfação de estar ali dançando o que nos preparamos para dançar com os conhecimentos assimilados durante as duas últimas semanas, em um lugar público, com tantas pessoas quanto couberam naquele entorno da praça do piano no Shopping Midway Mall, em cada um dos pisos. Nós dançávamos a felicidade de estar expondo nosso trabalho, nossa vida, para tantas pessoas; dançávamos a satisfação de sermos prestigiados por cada um que se encontrava presente naquele contorno; dançávamos uns aos outros buscando compartilhar com cada companheiro dançarino mais uma realização de nossas vidas bailarinescas. O brilho no olhar e o sorriso aberto testemunhavam a disponibilidade de cada dançarino durante o tempo da Residência e o prazer que aquela apresentação nos proporcionava. Com toda certeza, são experiências que ficarão para sempre na memória de cada um que as vivenciou com Deborah Irons. Momentos únicos que não podem e nem devem ser arquivados. Danças maravilhosas que nos impulsionam a querer mais. Laços de afetividade que a distância não conseguirá desatar. Aprendizado que o tempo não apagará. Gravamos aqui nossos sinceros agradecimentos à todos que tornaram possível que esta experiência acontecesse, e a cada participante que, com sua individualidade, ajudou a compor mais um pedaço desta Felicidade Potiguar (Ariane Mendes).

Importante destacar que Ariane Mendes é uma das ex-alunas do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN e uma das integrantes mais antigas do Grupo e, recentemente, desenvolveu sua pesquisa de mestrado em Artes Cênicas (MENDES, 2017), tendo como campo constitutivo de pesquisa um dos trabalhos do GDUFRN.

Ainda sobre a viagem ao Maine/EUA, a integrante do GDUFRN e ex-aluna do Curso de licenciatura em Dança da UFRN, Mikele Rodrigues, relata em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que:

> A viagem teve prioritariamente um teor artístico-cultural, uma ênfase na residência artística e não exatamente no turismo pensado como passeio ou entretenimento. Entendemos que houve uma conotação de intercâmbio em relação ao que foi vivenciado culturalmente, havendo um planejamento artístico-formativo que precisou ser cumprido e deu o real sentido a viagem do Grupo (RODRIGUES, 2018, p.12).

Além de a experiência ter refletido positivamente na vida de cada sujeito participante dela, ajudou a elaborar o processo de criação do novo trabalho que estava em andamento, de modo que o intercâmbio também teve essa finalidade, como relata a componente do GDUFRN Lisiane Miranda ao dizer que:

> Serviu de estímulo para os processos criativos que iriam por vir, e os que já existiam que foram dando continuidade, e que a meu ver, o cotidiano das pessoas, o que foi vivido no Maine, a cada passo que a gente dava, em todos os ônibus que pegávamos, aviões, onde passávamos a gente tinha uma experiência vivenciada, e tudo foi usado nos trabalhos, no novo trabalho do grupo.

As experiências nos estúdios de dança *Casco Bay Movers*, situado em Portland-Maine, e *Expasion Arts Dance Studio*, situado em South Paris-Maine, também foram enriquecedoras no que se refere à prática e docência de dança, tendo em vista que os integrantes do GDUFRN tiveram contato, fizeram aulas, apresentações e ministraram oficinas em um ambiente de ensino formal de dança, com pessoas de uma realidade cultural e artística diferente do habitual.

Dos integrantes do GDUFRN, que estavam nesse intercâmbio no Maine, 8 (oito) eram da área da Dança e 01 (uma) do Teatro, alguns formados e outros se tornando mestres, de modo que essa extensão de ensino-aprendizagem em um ambiente diferente de sua origem, enriqueceu o currículo profissional e as experiências pessoais de todos os participantes, como relata a componente do GDUFRN, Iane Licurgo:

> Essas experiências contribuíram para minha escrita da minha dissertação de mestrado, então isso foi muito bom por dar mais importância ao meu texto ao acrescentar esse tipo de informação, de vivências, e na minha atuação profissional, sou professora da rede estadual de ensino...Então, a participação com eles pôde ampliar a minha visão do meu trabalho, na sala de aula pude aplicar algumas da vivências feitas nesse intercâmbio, também pude levar todas as turmas da escola para assistir o espetáculo, quando elas vieram aqui no ano de 2019...ter podido através dessa experiência de intercâmbio cultural provocar nos meus alunos essa sensação de estar em um teatro, ver um espetáculo, que eles acharam super profissional, e foi muito bem feito. Então é o que eu tiro de ponto máximo para meu lado profissional de ter participado dessa experiência.", a componente Brenda Leslie comenta "acredito que toda e qualquer experiência que você faça fora do seu lugar de origem em questão artística cultural traz uma amplificação desses conceitos seja direta ou indiretamente. Esta experiência Brasil-Maine despertou e ampliou sim a visão para com realidade de como a arte, e a dança especificamente, é tratada fora do nosso contexto, onde é nítido que falta muita coisa ainda a ser feita para a valorização das artes no nosso país e de como cada lugar as utilizam para o crescimento nacional...mas também percebi que seguir a arte em outros lugares mesmo num país desenvolvido tem suas limitações e dificuldades, diferentes, porém não descartadas.

Notoriamente, sobre a experiência do intercâmbio, há diferença entre a percepção dos participantes que tiveram a oportunidade de estar na residência artística no Maine/EUA, daqueles que só tiveram contato com as artistas estrangeiras no Brasil. O aprofundamento que a residência artística propõe, potencializa todas as questões inerentes ao intercâmbio, tanto para os estrangeiros quanto para o grupo local, pois há trocas de experiências constantes, seja na dança, no diálogo verbal e não verbal, nos costumes e no cotidiano.

Movimentos e conclusões em fluxo

Por fim, como resultado do trabalho desenvolvido no Grupo e a partir da análise dos dados coletados e de observações da direção do Projeto, é possível perceber o impacto positivo do Projeto de extensão Grupo de Dança da UFRN na formação acadêmica dos estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN, ressaltando-se as convergências das falas do elenco quanto a isso e as ações decorrentes e ininterruptas dos processos formativos vivenciados no Projeto.

De modo específico, o Projeto, como espaço de extensão universitária, tem contribuído na formação dos estudantes tanto na graduação, quanto na pós-graduação, haja vista, para alguns ser objeto de pesquisa de TCC e do Mestrado em Artes Cênicas (PPGArC/UFRN), assim como tem possibilitado experiências formativas no que tange ao acesso a diversos espaços sociais, onde a dança se torna propulsora de formação de público, de fruição e da democratização do acesso aos bens culturais, a exemplo das viagens do Grupo a outras cidades, incluindo as realizadas ao interior do Rio Grande do Norte, a algumas cidades do nordeste e aos Estados Unidos.

Ressalte-se ainda como impacto positivo do projeto, o aumento do rendimento acadêmico, a permanência dos discentes no GDUFRN durante os cinco anos de formação no Curso de Licenciatura em Dança e até mesmo para além desse tempo; a contribuição do Projeto para o desenvolvimento da política cultural da UFRN (RESOLUÇÃO Nº. 125/2016-CONSEPE, de 02 de agosto de 2016) e da preservação de seu patrimônio artístico.

Referências

ALVES, Teodora de Araújo. Consciência cênico-vivencial e corpo religado: Percursos e configurações em dança contemporânea. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, X, 2018. Natal, **Anais eletrônicos**. Campinas: Publionline, 2018, p. 2-17.

ALVES, Teodora. Entre o perene e o transitório na dança: Corpo, memória e novos repertórios para a cena contemporânea. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, VI, 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Campinas: Publionline, 2010, p.1- 4.

ALVES, Teodora. O que dizem os corpos quando dançam? Por uma consciência cênico-vivencial. In: TOMAZONNI, A. **Algumas perguntas sobre dança-educação**. Joinville, Nova Letra, 2010a.

ALVES, Teodora de Araújo; PAIVA, Diego Souza de (Org.). **Catálogo do patrimônio artístico e cultural da UFRN**. Natal: Edufrn, 2019. 150 p. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27195>. Acesso em: 30 de set. de 2020.

ANDRADE, Mario de. **O Turista Aprendiz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

CLARO, Edson. **Método Dança Educação Física**. Uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo. Robe Editorial, 1995.

DALMOLIN, Indiara Sartori et al. Intercambio académico cultural internacional: una experiencia de crecimiento personal y científico. **Rev. bras. enferm**. [online]. vol.66, n.3, pp.442-447, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300021>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

FREITAS, Guilherme. O turista aprendiz, diário das viagens de Mário de Andrade, é relançado. **Jornal O Globo**, 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/o-turista-aprendiz-diario-das-viagens-de-mario-de-andrade-relancado-17984026>. Acesso em: 21 nov. 2018.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

MENDES, Ariane do Nascimento. *Experiência estética e dramaturgia em dança contemporânea: um estudo de caso a partir das obras coreográficas "Ego" (2015), "ESCrito Absurdo" (2016) e "Nuance" (2016)*. Dissertação de mestrado, PPGArC, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, 2017

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RODRIGUES, Mikele Marques. *Intercâmbio cultural e residência artística em dança: um aprendizado fascinante na extensão universitária*. Trabalho de Conclusão de Curso, Dança, DEART, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria n.º 2.576/17-R**, de 28 de novembro de 2017. Dispõe sobre o reconhecimento, a avaliação, e a definição de critérios de apoio institucional aos Grupos

Consolidados de Arte e Cultura da UFRN. Disponível em: <http://www.proex.ufrn.br/documentos>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução no 077/2017**-CONSEPE, de 27 de junho de 2017. Dispõe sobre as modalidades e ações de extensão universitária na UFRN. Disponível em: <http://www.proex.ufrn.br/documentos>. Acesso em 20 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº. 125/2016**-CONSEPE, de 02 de agosto de 2016. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Institui a Política Cultural da UFRN. Disponível em: <https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_Cultural.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

JOGO E FORMAÇÃO DOCENTE:
O SAPATEADO AMERICANO COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA

Larissa Melo Chaves (UFBA)
Rita Ferreira Aquino (UFBA)

Este artigo parte do contexto de formação de professores no curso de Licenciatura em Dança da UFPA, que tem seu Projeto Pedagógico composto por atividades curriculares compreendidas como disciplinas (UFPA, 2011). Assim, em razão de a universidade ser o ambiente que qualifica para o exercício da docência no contexto da Educação Básica[137], formal, grande parte dos egressos da licenciatura desenvolvem sua atuação profissional nesse âmbito.

Cientes disso, compreendemos a importância do estreitamento de laços interdisciplinares entre os conhecimentos das disciplinas do curso e entre saberes externos à universidade e seus componentes, haja vista que a Educação Básica demanda do docente, com frequência, a adoção de posturas dialógicas[138] e interdisciplinares.

Assumir posições de interdisciplinaridade, almejando atitudes que proporcionem a criação de redes de aprendizagem a partir de matrizes curriculares[139], por exemplo, é uma das condutas exigidas do professor de

[137] A Educação Básica possui diferentes etapas e modalidades. Sua versão regular é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que tange aos documentos regulatórios e orientacionais da Educação Básica, destaco a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN Arte) (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

[138] Segundo Paulo Freire (1996), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo, a interação entre os sujeitos, ocorre sem hierarquias e é pautado no amor e na humildade do compartilhamento. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

[139] De acordo com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, *Rede de aprendizagem* e *Matriz Curricular*, assim como *Eixos Temáticos*, *Transversalidade* e *Interdisciplinaridade* são conceitos utilizados como formas para a organização curricular. As redes de aprendizagem são “um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivada por meio de práticas e recursos diversos” (BRASIL, 2010, p. 5). Já a matriz curricular é “entendida

dança/arte em atuação na Educação Básica, que colabora com a articulação de conhecimentos em detrimento da disciplinarização. Como nos lembra Morin (2011, p. 39):

> Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas tornam-se invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem, em benefício de problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e globalizar.

Caminhando em direção à necessidade de enfatizar a prática interdisciplinar que complexifica[140] a formação docente, adotamos o jogo como objeto de estudo, compreendendo-o enquanto procedimento metodológico que pode presentificar o exercício da prática interdisciplinar ao longo do percurso acadêmico.

Nesse sentido, nosso objetivo não é apresentar as etapas exatas que o jogo deve percorrer, pois essa escolha depende das afinidades metodológicas de cada professor. Nosso intuito situa-se na investigação da potência desta prática, compreendendo sua contribuição à complexificação da formação em dança.

A interdisciplinaridade justifica-se por propor uma relação que parece possível e necessária para esse contexto: enlaçar partes distintas do conhecimento no estabelecimento de um todo, estando em contínua revisitação dos componentes (FAZENDA, 2012), das partes e do modo como se dá este diálogo. Nesse caso, ela propõe um reagrupamento ao saber especializado

---

como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas" (BRASIL, 2010, p. 5).

[140] "*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade" (MORIN, 2011, p. 36).

pela disciplinarização (ZABALA, 2002), colaborando com a noção de complexidade.

Pelas vias do jogo, essas interfaces contribuem com a formação do futuro docente ao prepará-lo para exercer funções, em seu universo profissional, que exigirão a habilidade de tecer diálogos entre conhecimentos distintos. Segundo Brandão (2018, p. 4):

> O caráter dessa relação 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. A forma como se estruturam os elementos, a partir dos seus campos, estimula a produção de conhecimentos diferenciados.

Isto posto, compreendemos a necessidade de desenvolvimento de relações interdisciplinares no contexto do curso, apontando o jogo como o procedimento que coloca a interdisciplinaridade em ação, sendo necessário avaliarmos que aspectos do jogo estão articulados a essa proposta.

O jogo e a ludicidade na Licenciatura em Dança

Silva (2013) compreende o jogo a partir de suas possibilidades interdisciplinares, mas no contexto escolar, objetivando suscitar no professor da escola básica a adoção do jogo como possibilidade de interface entre disciplinas como português, matemática, história e geografia, tal como destaca:

> O jogo como estratégia interdisciplinar, parte do princípio de diálogo tanto do aluno consigo mesmo, na tentativa de solução para a realidade imposta, quanto na interação com os demais na busca por alternativas melhores ou que combinadas possam trazer à tona a resposta ao problema (SILVA, 2013, p. 43).

De fato, a prática de jogos no desenvolvimento da formação do sujeito é mais frequentemente identificada na Educação Infantil e Ensino

Fundamental[141] se comparada, por exemplo, ao Ensino Superior[142]. Contudo, elucidamos a importância desta ação no contexto do Ensino Superior, o qual pode ser potencializado pela adoção de jogos como abordagem do(s) processo(s) de ensino e aprendizagem.

A aproximação entre a Educação Básica e o Ensino Superior é importantíssima ao licenciando, o que não significa adequar a licenciatura a uma estrutura curricular pautada em habilidades e conteúdos, como a disposta na Educação Básica. As noções de complexidade (MORIN, 2003) e interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012), inclusive, nos ajudam a romper com as fronteiras dessas delimitações.

O exercício da autonomia, imaginação, criação, reelaboração da realidade e tomada de consciência de si e do mundo (LIMA, 2008) presente nos jogos da Educação Infantil, por exemplo, também é necessário ao Ensino Superior, particularmente à formação de professores de dança. Essa prática oferece, simultaneamente, a experiência com delimitações - de tempo, espaço, diretrizes - e com invenções – de caminhos, estratégias, soluções.

Dessa maneira, tendo em vista a escassez de materiais que abordem o jogo/ludicidade como aspecto significativo da formação de docentes, especificamente em Dança, propomos uma fundamentação na conceituação e potencialidade de jogo geralmente associado à Educação Infantil, mas articulando-o diretamente às carências e necessidades presentes no Ensino Superior.

---

[141] De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), os jogos são enfatizados, na Educação Infantil, através de um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o *Brincar*. No Ensino Fundamental, os jogos são destacados em vários componentes. Dentre eles, cito sua presença na unidade temática *Dança* – anos finais com a habilidade de código “EF69AR13” (BRASIL, 2017, p. 207).

[142] Como fundamentadores desse contexto, destaco a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) (BRASIL, 2019); e a Resolução nº 3, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências (BRASIL, 2004).

Ademais, o jogo pode sintetizar aspectos lúdicos[143] com o conhecimento específico da dança em perspectiva interdisciplinar, estimulando o desenvolvimento de habilidades importantes e auxiliando os discentes na descoberta de suas próprias práticas e identidades docentes. Isto posto, precisamos enfatizar que a presença da ludicidade não anula a produção de aprendizagens importantes ao Ensino Superior, especialmente ao futuro docente. Esta estigmatização do lúdico e do prazer é fruto da divisão entre corpo e mente que parte de um desconhecimento sobre a completa implicação do sistema sensório-motor nos processos cognitivos.

Nos Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador, destaca-se a ênfase que a Arte propõe à experiência sensório-motora nos processos cognitivos (RANGEL et al., 2017), evidenciando a importância da compreensão integrada entre corpo e mente na educação.

Desse modo, o jogo é compreendido a partir da perspectiva da corponectividade[144] apontada por Lenira Rengel (2015), que nos permite compreender a articulação entre pensamento e movimento na produção de conhecimento. Nesse sentido, a intenção é oportunizar ao aluno um aprendizado relacional que teça articulações interdisciplinares entre elementos da dança e da música, proporcionando aprendizagens no ato de jogar.

O sapateado como estratégia interdisciplinar

Nesse cenário, o sapateado é uma forma de conhecimento em dança que propõe maneiras de organização ao jogo a partir de suas abordagens específicas em articulação direta aos componentes do curso, apresentando-se

[143] Tal como retrata Luckesi (2014), a ludicidade pode ser traduzida pelo estado interno de cada sujeito a partir de suas experiências específicas e não será idêntica a todos os estudantes.

[144] O conceito será abordado novamente nos princípios para posição dos jogos.

como um exemplo[145] de prática advinda do contexto não-formal que pode, assim como outros fazeres de dança, contribuir com o estabelecimento de interfaces epistemológicas, potencializadoras da formação docente.

Sobre esse diálogo, destacamos que a técnica apresenta, já em suas fundamentações iniciais, uma prática intrinsecamente interdisciplinar – daí sua adoção como estratégia interdisciplinar do jogo no contexto da licenciatura - em virtude da interdependência estabelecida entre movimento e som.

De fato, não é especificamente a presença da música e da dança que fazem do sapateado uma prática interdisciplinar, já que diversas danças se relacionam, de alguma maneira, com sons, melodias, músicas. A ação interdisciplinar se dá pela forma com que o vínculo é estabelecido no sapateado, concebendo, simultaneamente, a composição de movimento e som na construção técnica. O sapateado é dança e música, som e movimento – tudo isso acontece simultaneamente no corpo, é a natureza dessa produção de conhecimento.

Assim, há um diálogo entre dança e música no cerne do fazer técnico, ou seja, a própria prática dessa dança aponta para uma necessidade de entendimento do conhecimento produzido sob perspectiva conectada, entrelaçada. A contribuição do sapateado ao jogo trata da estruturação deste, isto é, a técnica pode propor conteúdos, abordagens e modos de ser em dança específicos, que no jogo se transformam em elementos catalizadores das conexões de saberes.

Nesse caso, entendemos que as experiências com as técnicas de dança e, mais especificamente, com o sapateado "[...] são como campos de aprendizagens. A proposta é que esse repertório, mais do que hipótese, atue como sugestões e possibilidades concretas de serem traduzidas por tantos outros e que consigam fazer interfaces como temas tratados" (BRANDÃO, 2018, p. 7).

[145] Nessa perspectiva do jogo, da ludicidade, da interdisciplinaridade, outras técnicas de dança poderiam ser abordadas, tais como o *ballet*, a dança moderna e as danças urbanas. Contudo, o foco nesta pesquisa é o sapateado, pela sua forma singular de articulação entre Dança e Música.

Embora a licenciatura não tenha o objetivo de formar o professor de uma técnica específica de dança, nos parece pertinente que ao longo do itinerário formativo os estudantes tenham contato com diferentes fazeres. Desse modo, sustentamos a hipótese de que a experiência no sapateado enquanto estratégia interdisciplinar contribui para o desenvolvimento de habilidades docentes.

Reiteramos que a presença da técnica no currículo não tem o objetivo de formar docentes de sapateado, mas sim o intuito de promover a experiência, através das suas abordagens específicas, de questões relevantes à formação de professores, como a interdisciplinaridade, potencializando-as através do jogo.

A técnica do sapateado permite o estudo de elementos da dança e da música de forma indissociada. Por exemplo, no processo de aprendizado do movimento *shuffle*[146], o estudante correlaciona o espaço com o tempo. Neste caso, o espaço corporal de realização do movimento está diretamente relacionado com o andamento adotado. Conforme há aceleração do andamento, o espaço de execução se reduz. Há, então, uma articulação interdependente, de forma que quando alguma característica é alterada em um elemento, o outro necessariamente sofre implicações desta alteração.

Em uma segunda exemplificação, na aprendizagem do movimento *buffalo*[147], há uma interdependência entre a transferência de peso do corpo e a melodia criada, de modo que a maneira e o momento que a transferência de peso acontece modificam a melodia. O acento, por exemplo, é um dos

[146] "**Posição dos pés**: Comece com o peso do corpo nos dois pés. Levante o pé direito e faça um *brush* para frente, depois para trás. **Comando**: *Brush-brush* ou *shuffle*" (LEWIS, 2016, p. 68). " [...] o *brush* é a base a partir da qual se constroem passos mais complexos. [...] **Posição dos pés**: Comece com o peso do corpo nos dois pés. Eleve o pé direito e bata levemente a parte da frente no chão, enquanto mantém o peso do corpo na perna esquerda. No *brush* não há transferência de peso e o movimento é realizado pelos tornozelos, não pelos joelhos" (LEWIS, 2016, p. 65).

[147] "**Posição dos pés**: Comece com o peso do corpo nos dois pés. Eleve a perna esquerda e posicione-a na frente da canela direita. Salte do pé esquerdo para a parte da frente do pé direito [...]. Com o peso no pé direito, faça um *shuffle* com o esquerdo, salte para a direita e aterrisse na parte da frente do pé esquerdo, enquanto o direito descansa na frente da canela esquerda [...]. **Comando**: *Leap, shuffle, leap*" (LEWIS, 2016, p. 71).

principais componentes da melodia alterado de acordo com as características do peso na transferência.

Para além do estudo dos passos, o objetivo é estimular a investigação de movimento dos estudantes, de modo que possam tecer sua análise sobre esses elementos e investigar as maneiras como essa abordagem se relaciona à dança enquanto área de conhecimento. Assim, também podem ser estabelecidas relações entre a análise do sapateado sobre os elementos citados e a maneira como esses se configuram no universo particular dos estudantes, já que "conhecer não se encerra em um 'único' conhecimento ou em um 'mesmo' modo cognitivo, mas surge das relações que se desdobram em um estado modificado do organismo" (GUIMARÃES, 2012, p. 107).

Princípios para proposição dos jogos

Como sustentação da hipótese de contribuição do sapateado à estruturação do jogo sob perspectiva interdisciplinar, recorremos a Morin (2003), que nos alerta para o esgotamento da disciplinarização do conhecimento, apontando para a necessidade de articulação contínua entre o todo e suas partes. "Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las" (MORIN, 2011, p. 42).

Nessa discussão específica, poderíamos compreender a articulação partes/ todo proposta pelo filósofo por analogia nas relações conteúdos/componentes curriculares, componentes curriculares/curso de Licenciatura ou mesmo nas diversas formas de estudar dança/dança como área de conhecimento.

Nesse estudo, que aborda especificamente a relação entre componentes curriculares, retomamos a definição de interdisciplinaridade segundo a qual "Etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, relação entre as disciplinas [...]. Interdisciplinar é toda interação existente entre duas ou

mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas" (YARED, 2008, p. 161-162).

Com base na conceituação de Yared e no enfoque que Brandão (2018, p. 8) oferece "à incapacidade de práticas da tradicionais darem respostas a problemas complexos", destacamos também a perspectiva de Fazenda (2012, 2008) sobre o tema, que nos instiga à reflexão sobre como as posturas interdisciplinares podem ser suscitadas a partir de contextos disciplinares, como é o caso da estrutura curricular da Licenciatura em Dança da UFPA[148]. É importante ressaltar que:

> Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 18).

Nesse caso, a presença da interdisciplinaridade implicaria não só o professor do Ensino Superior na revisão de suas práticas e descoberta de suas capacidades, mas também o licenciando, que poderá desenvolver habilidades docentes afinadas a práticas pedagógicas conectadas.

Na fundamentação do jogo, corroboramos com a perspectiva de Silva (2013) a respeito da potência interdisciplinar do jogo que, pelas vias da ludicidade, nos apresenta a possibilidade de busca de soluções, resoluções e descobrimentos a partir de uma postura ativa do sujeito. Desse modo, destacamos que há um aspecto de incerteza (LIMA, 2008) nesse procedimento que também contribui com o desenvolvimento de habilidades importantes ao futuro docente, estimulando-o a construir uma relação positiva com as

[148] "O Curso de Licenciatura em Dança é composto de 40 atividades curriculares, com carga horária teórico-prática, as quais norteiam estudos e pesquisa na área da Dança, estimulando o fazer pedagógico do discente" (UFPA, 2011, p. 20). As atividades citadas têm suas especificidades abordadas como disciplinas do currículo, que também é composto por atividades complementares e de extensão.

diferentes possibilidades que o processo de ensino e aprendizagem pode apresentar, exercitando uma postura de flexibilidade. Segundo o autor:

> O jogo como espaço rico de aprendizagem cultural, manifesta o elemento da incerteza, isto é, a dificuldade de se garantir os resultados. A liberdade, que o jogo revela, valoriza as conquistas, todavia, não se pode defini-las de modo preciso e antecipado (LIMA, 2008, p. 54).

O caráter divertido da ludicidade, que modifica a relação do sujeito com as pressões e consequências ao mundo cotidiano, propicia uma maior disponibilidade corporal dos discentes aos riscos e incertezas que o jogo apresenta, tendo em vista que a pressão social pela ausência do erro e conquista de resultados positivos pode distanciar o aluno da dedicação à atividade.

Ademais, a lida com a incerteza também pode suscitar a própria problematização da noção de erro e acerto em um processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, acreditamos que o desenvolvimento de relações interdisciplinares, aliado à convivência positiva com a incerteza pelas vias da ludicidade e do jogo, podem auxiliar na descoberta de outros modos de relação com o erro.

Ainda em referência ao jogo, Rengel (2015) corrobora com a fundamentação arraigada em Silva (2013) e Lima (2008), quando nos coloca diante da não divisão entre corpo e mente a partir do conceito de corponectividade, que é pautado nos infinitos e variáveis cruzamentos que ocorrem entre processos sensório-motores e cognitivos.

De acordo com a autora, a corponectividade é instaurada graças ao *procedimento metafórico do corpo*, o qual “efetiva, de fato, os não dualismos, pois instaura o sensóriomotor e conceitos abstratos do corpo, juntos. Ele é a efetivação da corponectividade” (RENGEL, 2015, p. 118), “uma forma de pensar/agir sensóriomotora em termos do abstrato e pensar/agir abstrato em termos do sensóriomotor” (RENGEL, 2015, p.119).

O uso de metáforas é compreendido como uma estratégia de associação linguística que deve estar alinhada com o inevitável procedimento metafórico do corpo. Isto posto, compreendemos o jogo como um lugar de articulação entre as instâncias do corpo, de modo que o procedimento metafórico nos estimula a investigar como as metáforas, muito presentes nos processos educacionais, devem ser abordadas num contexto como o do jogo, que se pretende interdisciplinar.

A corponectividade nos aponta para a importância da articulação entre os elementos da dança e da música de forma a evidenciar as conexões neurais "sensóriomotorasinferentesabstratas" (RENGEL, 2015, p. 119). Ou seja, pelo ato de jogar, a corponectividade evidencia a necessidade de adoção de caminhos interdisciplinares que, por sua vez, também são estimulados pela relação entre dança e música presente no sapateado.

Encontramos uma aproximação com essa compreensão em Lucas Ciavatta (2009), que destaca a inegável inseparabilidade entre corpo e som na prática musical:

> Inicialmente há, sem dúvida, a constatação de que, mesmo involuntariamente, nosso corpo se move sempre que fazemos música; mas, para além deste fato, é preciso avançar em direção à relação entre movimento corporal e movimento musical, e sustentar que qualquer movimento corporal, voluntário e involuntário, altera e define nossa realização musical (CIAVATTA, 2009, p. 19).

O autor certamente oferece contribuição ímpar a essa investigação por relacionar diretamente a corporalidade com a produção de sons, e isso é evidente em sua conceituação de duração, espaço musical e pausa, por exemplo.

Com base nisso, adotamos a obra de Lewis (2016) para estudo das especificidades técnicas do sapateado. Contudo, a seleção dos aspectos, princípios e fazeres do sapateado que serão articulados diretamente ao jogo, dá-se pelo estudo dos elementos da dança e da música sob perspectiva interdisciplinar.

Então, há um estudo dos elementos da dança e da música configurados na prática do sapateado, sendo importante destacar a relevância do conhecimento desses componentes para a formação do professor, evidenciando a importância do estudo técnico relacionado ao entendimento da dança enquanto linguagem (MARQUES, 2010).

As técnicas de dança podem e devem articular-se metodologicamente à universidade, mas a partir de um estudo maior, que é o estudo da dança enquanto linguagem de movimento. Desse modo, o jogo como procedimento metodológico parte do estudo desses elementos baseados no ponto de vista do sapateado.

O estudo da dança enquanto linguagem de movimento na abordagem do sapateado não se traduz unicamente como uma análise destrinchada de elementos tais como espaço e tempo, por exemplo, mas sim avalia como esses propõem a produção de ideias, de expressões corporais, de conhecimento na técnica. Consideramos, então, como elementos da dança os aspectos estruturantes do movimento enquanto linguagem, tratando não somente da análise das características do movimento como também das ideias, conteúdos e estratégias necessárias à produção, execução e concepção do mesmo. Segundo Rengel et al. (2017, p. 9):

> Elementos não são apenas as relações de linhas e formas ou os níveis do espaço ou o figurino que usamos. São as nossas ideias, são os conteúdos dos nossos planejamentos de aulas, planos de coreografias ou propostas de improvisação

Dessa forma, propomos a análise de tais elementos conceituados por Rengel e colaboradores (2017) por meio de Laban (1978). O autor categorizou quatro fatores do movimento, presentes de diferentes maneiras, níveis e formas em todo tipo de movimento. Os fatores Peso, Tempo, Espaço e Fluência (1978) são estudados a partir da ótica das pesquisadoras de Laban, Rengel (2001) e Lobo e Navas (2007), que examinam e aprofundam a obra do autor.

No que tange aos elementos da música, adotamos Murray Schafer (2011) que evidencia importantes elementos como Timbre, Amplitude, Melodia, Ritmo, Textura, Ruídos, Acento, Silêncio e Paisagem sonora, descrevendo-os com metáforas afinadas com a sensibilidade corporal e com a articulação entre som e movimento evidenciada por Ciavatta (2009).

Considerações para futuros desdobramentos

De acordo com a argumentação elucidada, o jogo coloca em ação, simultaneamente, a interdisciplinaridade; a lida com a incerteza; a experiência com diretrizes e erros; a vivência da ludicidade. Permeado pela abordagem do sapateado, o jogo pode relacionar elementos da dança e da música sob perspectiva interdisciplinar, corroborando para o desenvolvimento de habilidades docentes importantes ao licenciando, tendo em vista, principalmente, sua possível atuação na Educação Básica.

Assim sendo, almejamos o desenvolvimento de tais jogos, com base nos princípios apresentados, em outro momento oportuno, salientando possíveis etapas, fases e estágios específicos que possam ser adotados como ações de jogo durante o percurso acadêmico.

É importante salientar que não necessariamente o sapateado precisa ser abordado como componente curricular na Licenciatura. Acreditamos que a abordagem do jogo e da interdisciplinaridade podem contribuir para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, questões que poderão abordadas em desdobramentos futuros da pesquisa.

O jogo apresenta-se também como possível abordagem a ser utilizada pelos futuros docentes em sua prática profissional de acordo com cada contexto em que atuarão. Desejamos que a investigação iniciada nesse trabalho possa reverberar em discentes e docentes, não como um modelo, mas como um estímulo ao desenvolvimento das possibilidades de conexão entre uma determinada técnica e o cenário universitário local.

Isto é, cada componente articulado a seus professores-mediadores e alunos-propositores poderia desbravar as oportunidades de relação entre seus conhecimentos; entre a universidade e a(s) técnica(s) de dança. Enfatizamos, então, a expectativa de que a discussão envolvendo jogo, sapateado e interdisciplinaridade contribua para a formação de professores de Dança em todo o país.

Referências

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: 10 set. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso: 10 set. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso: 10 set. de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 10 set. de 2020.

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões**.** Pistas para um fazer-pensar interdisciplinar na educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE (EDUCON), XII, 2018. **Anais.** Aracaju: EDUCON, 2018, v. 12, n. 01, p. 1-13.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: música e educação. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18 edição. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Não paginado.

GUIMARÃES, Daniela Bemfica. *Dramaturgias em tempo presente*: timeline da improvisação cênica da Companhia Ormeo. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2012.

LIMA, José Milton de. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LEWIS, Lisa. **Sapateado**: fundamentos e técnicas. Tradução de Marcia Di Domenico. Barueri, SP: Manole, 2016.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento**: um método para o intérprete criador. Segunda edição. Brasília: LGE, 2007.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, n. 2, v. 3, p. 13-23, Salvador, 2014.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança:** arte e ensino**.** Primeira edição. São Paulo: Digitexto, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. Segunda edição revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

RENGEL, Lenira Peral. *Dicionário Laban*. Dissertação de mestrado. Curso de Mestrado em Artes, Instituto de Artes da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. Ensino/aprendizagem em arte como emergência do procedimento metafórico do corpo. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (orgs.). **Arte e cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.

RENGEL, Lenira; OLIVEIRA, Eduardo; GONÇALVES, Camila Correia Santos; LUCENA, Aline; SANTOS, Jadiel Ferreira dos. **Elementos do movimento na dança**. Salvador: UFBA, 2017.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. Terceira reimpressão. Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. Segunda edição atualizada. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SILVA, Edilson Morais e. *O jogo como estratégia interdisciplinar no projeto do observatório da educação/CAPES/UEA*. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, 2013.

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%20PPC%20LIC%20EM%20DANCA.pdf>. Acesso: 10 set. 2020.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUAIS DANÇAS DANÇAMOS?
A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DANÇA, INFÂNCIA E ESTÁGIO NOS ANAIS DA ANDA (2011-2019)

Fernanda de Souza Almeida (UFG)
Patrícia Dias Prado (FEUSP)

A curiosidade e o movimento dançante da investigação

> ...nasce o espanto diante da vida; desse espanto, a curiosidade; da curiosidade, a "fuçação" (essa palavra não está no Aurélio!) chamada pesquisa; dessa "fuçação", o conhecimento; e do conhecimento, a alegria! (ALVES, 2010, p.29).

O percurso profissional de 15 anos com a Dança e a pequena infância, em instituições de Educação Básica, provocou a busca por uma prática artística e pedagógica, que assumisse a alteridade infantil em suas particularidades. Os muitos questionamentos levaram à pesquisa de mestrado, intitulada *Que Dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil*, concluída em 2013, no Instituto de Artes da UNESP/SP, sob orientação da Prof^{a}. Dr^{a}. Kathya Godoy. Esta investigação buscou uma maneira de abordar a Dança com as crianças, entre 4 e 5 anos de idade, de modo que essa linguagem artística dialogasse com as características e necessidades dessas/es meninas e meninos de pouca idade. Com isso, objetivou investigar e identificar alguns princípios metodológicos de proposições em Dança, em ambiente educacional formal com crianças pequenas (ALMEIDA, 2013).

Mesmo com a finalização da dissertação, tal processo se seguiu ano após ano, uma vez que, as infâncias são muitas em diversos contextos, gerando uma multiplicidade de possibilidades e propostas.

Em meados 2015, a primeira autora desse texto agregou o corpo docente do curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal de Goiás (UFG), assumindo as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório III e IV, e Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança Educação. No intuito de continuar alimentando os muitos caminhos metodológicos de ofertar a Dança

na Educação Infantil, além de atuar no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, foi elaborado o projeto de pesquisa *Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças* (2015-2019), que objetivou propor e investigar caminhos outros para a dança no ambiente educacional formal e não formal, da cidade de Goiânia/GO, com crianças entre 2 e 10 anos de idade, além de verificar suas reverberações na profissionalidade docente em Dança.

Esse projeto, com caráter guarda-chuva, abarcou outros subprojetos de Iniciação Científica, Monografias, experiências com o Estágio Obrigatório e o projeto de extensão *Dançarelando*. Tais ações atenderam crianças, professoras/es, auxiliares e gestoras/es de oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia, por meio de encontros dançantes e formações continuadas. Para cada CMEI foi desenvolvido um subprojeto de pesquisa inerente às necessidades e curiosidades do local, das/os participantes e do contexto educacional, conforme os documentos orientadores, com temas que giraram em torno das danças brasileiras, contação de história, *breaking*, tecnologias da comunicação e informação, brincadeiras e jogos infantis, entre outros diálogos multi e inter *linguageiros*.

Um processo que despertou, como bem relevado por Rubem Alves (2010), na epígrafe, um olhar para a formação inicial da/o docente em Dança, culminando na pesquisa de doutoramento, em andamento, nomeada *Costuras a muitas mãos - A Formação Inicial de Professoras/es em Dança e o Estágio Curricular Supervisionado: possibilidades para dançarelar com a Educação Infantil*, na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP) [149]. Essa temática foi atiçada ao *fuçar* os diários de campo das/os estudantes da disciplina de Estágio III, na licenciatura em Dança (UFG), com a Educação Infantil, entre os anos de 2017 e 2018.

Notou-se, com isso, que seria de fundamental importância problematizar e ampliar a concepção de infâncias e crianças, para além dos paradigmas de proteção, controle, submissão ou evolução (PERROTTI, 1984; PRADO, 1999), ampliando as concepções desenvolvimentistas em Psicologia, no campo dos

[149] Pesquisa de doutorado sob orientação da Prof[a.] Dr[a.] Patrícia Dias Prado.

estudos sociais da infância, na interface com as Artes na Educação Infantil e na primeira infância (PRADO e SOUZA, 2017).

Assim, nasceu o espanto, seguido da compreensão da emergência desta ampliação na formação das/os graduandas/os em Dança, no sentido de que, reconhecessem as complexidades das infâncias, aceitando a profunda relação com o tempo e o espaço vivido, assumindo que meninas e meninos de pouca idade estabelecem relações diversas, no convívio com as diferenças, protagonizam, elaboram, criam hipóteses, lógicas e saberes próprios. Talvez, a partir desse primeiro passo, poderíamos rever os modelos hegemônicos de princesa, príncipes, de gênero, idade, etnia, deficiência, diferença, corpo, dança, arte, dentre outras, constantemente, reforçados nas instituições de Educação Infantil.

Contudo, notamos que, por mais que discutamos as crianças como seres singulares, sociais e autônomos, ainda há uma cultura que as enxerga como depositárias das expectativas adultas; esperamos que elas respondam como prevemos, uma vez que, ainda há uma arrogância velada de saber o que é melhor para elas e decidirmos os caminhos para que tal projeto se realize (LAROSSA, 2003). Nesse sentido, é fundamental tombar as linearidades dos planejamentos, as certezas *adultocentradas* e reconhecer o que as crianças têm a nos ensinar sobre elas, sobre sua educação e suas danças, aceitando o desconhecido, o devir, o imprevisto, que é estar com elas nos contextos educativos. Aqui, nasce a curiosidade e o desejo de apontar saberes relevantes, que possam permear a formação inicial de professoras/es em Dança, para abordar esta linguagem artística com as crianças da Educação Infantil (em creches e pré-escolas), tendo o Estágio Curricular Obrigatório como eixo norteador.

Desta forma, torna-se imprescindível (re)pensar uma formação inicial docente, que conceba essa gente pequena como produtoras de culturas, desde o nascimento (PRADO, 1999; PRADO e SOUZA, 2017) e, portanto, de seu próprio fazer artístico, autoras de suas danças, experimentando a criação e ampliando suas (e nossas) perspectivas sobre si, as/os outras/os e o entorno (ALMEIDA, 2013).

Ademais, será que a formação de docentes do Ensino Superior, como em nosso caso, também não necessita se reinventar? Uma vez que, muitas vezes, somos nós que iniciamos as discussões e experiências das/os estudantes, nesse âmbito da educação formal. Será que, nas palavras de Daniel Brailovsky (2019), não estamos dando respostas às perguntas que as/os graduandas/os não fazem? Assim, partimos dos pressupostos fundantes da Sociologia da Infância, da Educação e Artes na infância e da Formação Docente, em busca de uma atitude horizontal, democrática e participativa entre nós (professoras/es), estudantes em situação de estágio, crianças pequenas e os processos artísticos, estéticos e criativos.

Nesse contexto, valorizar a alteridade das crianças, suas múltiplas linguagens, as culturas de pares, suas dimensões corporais, sensoriais, gestuais e de movimento, seus sentidos e significados (DUARTE JR, 2004), suas brincadeiras e ludicidade, no convívio da diferença, oportuniza às/aos estudantes em estágio questionarem suas concepções de infâncias, instigando-as/os a conhecerem meninas e meninos por elas/es mesmas/os, além de incentivá-las/os a participar das decisões e propostas das crianças e se permitirem a uma vivência plena no encontro (BUBER, 1974) com a meninada.

Uma vez delimitada as temáticas que envolviam a investigação de doutorado, ou seja, a formação inicial docente em Dança e o Estágio Curricular na Educação Infantil, realizamos um levantamento e estudo bibliográfico das produções acadêmicas brasileiras, utilizando as palavras-chaves: Estágio Curricular em Dança e Formação de professores em Dança. Deparamo-nos com algumas referências, que tangenciam a pesquisa, como: Bittencourt (2015); Figueiredo e Paiva (2016; 2019); Filho (2013); Pereira (2014); Pronsato (2012) e Sousa (2018). E aqui, nasce a *fuçação*, ou as muitas *fuçações*!

Dentre estas referências, apenas Bittencourt (2015) aborda a formação de professoras/es em Dança, por meio do Estágio na Educação Infantil, na região sul do país, relatando e analisando experiências que visavam o desenvolvimento corporal das crianças. Já Figueiredo e Paiva (2016; 2019), e

Sousa (2018), tratam do curso de licenciatura em Dança, da própria UFG, contudo, discutindo os Estágios I e II, ambos no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, percebemos um número incipiente de produções acadêmicas, principalmente, em relação à extensão territorial do Brasil e à demanda por formação inicial de professoras/es, prevista no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada - CNE/CP 02 (BRASIL, 2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); justificando a relevância teórica e social da investigação de doutoramento, que também, poderá contribuir com a expansão de estudos na área, fomentando reflexões e experimentações acerca da formação docente em Dança, contemplada como uma das especificidades das linguagens artísticas na Educação Básica.

A partir dessa primeira identificação, iniciou-se uma pesquisa documental para conhecer e mapear a situação atual da produção científica na área, a fim de contextualizar a relevância da pesquisa, identificar convergências e divergências teóricas, compreender aspectos relevantes, tendências temáticas e metodológicas, bem como questões pouco abordadas, ou que necessitavam de aprofundamento analítico, identificando possíveis lacunas e revelando algumas demandas do campo em discussão, no cenário nacional; além de apontar linhas de investigação para futuras pesquisas (MELO, 2006).

Esse trabalho, sobre o estado atual do conhecimento na área da Dança, Estágio, Formação inicial docente e Educação Infantil, foi realizado por meio da análise de artigos acadêmicos, resumos expandidos publicados em Anais e, especialmente, de dissertações de mestrado e teses de doutorado concluídas.

Isto posto, o início desse mapeamento se deu pela listagem dos principais eventos e associações científicas brasileiras que debatem, entre outros temas, o eixo Dança, Educação, Infância e Formação de professoras/es: o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB); a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas

(ABRACE); a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA); o Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ENGRUPEdança); a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); os Seminários de Dança do Festival de Dança de Joinville (SC) e o Seminário Nacional de Arte e Educação (Montenegro/RS). Além do Portal de Periódicos e do Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

É importante destacar que, todas as associações que promovem e organizam os eventos acima mencionados militam em favor da Arte, com ações frente aos Ministérios Federais, Secretarias Estaduais de Educação, Cultura e Lazer, cursos de graduação, reitorias universitárias, editoras de livros e revistas científicas, grandes mídias e outros órgão de influência nacional e internacional; fortalecendo as diversas linguagens da Arte na escola, na pesquisa, nas políticas públicas e no cenário profissional.

Em especial, os Encontros Científicos e Congressos desta Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, ANDA, congregam investigadoras/es, docentes e discentes de graduação e pós graduação, artistas, centros e instituições dedicadas/os a promover, incentivar, desenvolver e divulgar pesquisas no campo da Dança. Dessa maneira, no presente texto será destacado um panorama da produção sobre Dança, Infância e Estágio, viabilizados nos Anais da ANDA, entre os anos de 2011 a 2019, junto ao seu Portal[150], organizados por Comitês Temáticos (CT). E aqui, nasce a pesquisa, ou uma parte dela!

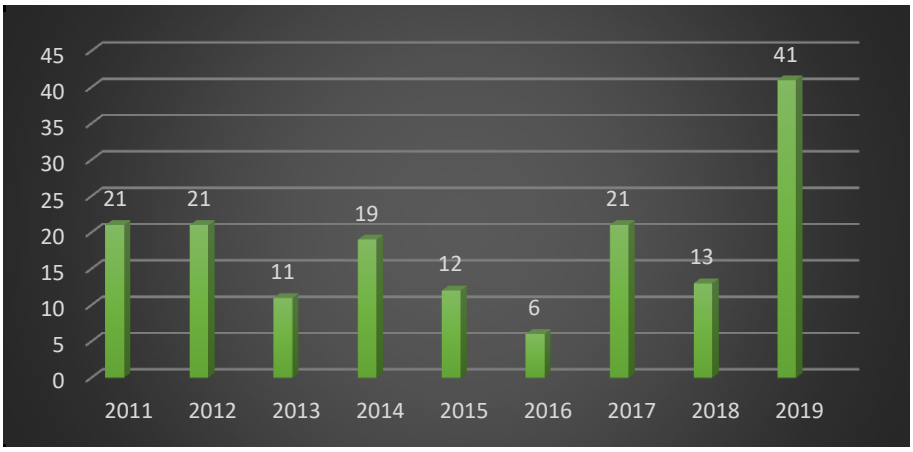
Até o ano de 2018, o Comitê Temático que aglutinou as investigações em torno da Dança na educação formal foi Dança em Mediações Educacionais. Em 2019 e 2020, os eixos de discussão foram reorientados e o debate sobre o contexto formativo foi redimensionado para os seguintes novos comitês: Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento; Dança

[150] Disponível em http://www.portalanda.org.br/anais-edicoes, Acesso em 19 de dez. de 2019.

como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares; Dança e Tecnologia Dança, memória e história; Relatos de experiência com ou sem demonstração artística; Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras; Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos[151]. Contudo, apesar da discussão a respeito da Dança na Educação estar reunida, prioritariamente, em um dos comitês, optamos por incluir todos eles, nesta sondagem inicial, uma vez que poderiam haver trabalhos que dialogassem, de alguma forma, com diversos saberes, incluindo os educativos.

Desta maneira, foram acessados os 897 artigos completos e resumos expandidos disponíveis para consulta, em que realizamos a apreciação dos títulos, resumos e unitermos de todos. Entretanto, quando não foi possível identificar com precisão a área temática, realizou-se uma leitura flutuante, em caráter generalista. Ponderando que todos os artigos dos Anais da ANDA são na área de conhecimento da Dança, quantificou-se os que tematizavam esta linguagem artística em instituições de educação formal[152] (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior); resultando em um total de 165 trabalhos, apresentados por ano de publicação, no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Quantidade de pesquisas em Dança e Educação por ano da ANDA



[151] Para conhecer as ementas de cada comitês temático, desde a primeira configuração, acessar http://www.portalanda.org.br/historico.

[152] Segundo Gadotti (2005, p.2): “a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação”.

Nessa primeira seleção de material bibliográfico notou-se que, a maioria dos textos apresentados em 2011, dissertavam a respeito da educação em seu termo mais amplo, abordando a relação da Dança com um leque variado de experiências educativas, informativas e formativas. Em 2012, os temas, bem como alguns títulos, usaram delimitações que se aproximavam da educação formal. Contudo, a partir de em 2013, houve um refinamento das palavras utilizadas, possibilitando uma maior clareza em relação ao foco nas vivências escolares e universitárias, facilitando a busca documental para essa revisão bibliográfica.

Das 165 investigações selecionadas, buscou-se eleger aquelas com os subsequentes recortes: a) Dança e Educação Infantil; b) Dança e Formação inicial de professoras/es; c) Dança e Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura; e d) Dança, Educação Infantil, Formação inicial de professoras/es/Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura.

Essa etapa também foi permeada de outros refinamentos, visando uma aproximação mais precisa da delimitação do tema do doutoramento. Nesse sentido, os escritos acerca do bacharelado, mesmo estudando Formação inicial e/ou Estágio obrigatório, foram excluídos; bem como os que apenas citavam a Educação Infantil, sem desenvolver a relação da Dança com as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Com isso, foram encontrados nos Anais da ANDA, os seguintes dados:

Tabela 1 - Quantidade de pesquisas em Dança, Educação Infantil, Formação inicial de professoras/es e Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura – ANDA

Ano	Total de publicações nos Anais ANDA	Textos sobre Dança e Educação formal	Dança e Educação Infantil	Dança e Formação inicial de professores	Dança e Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura	Dança, Educação Infantil e Formação inicial de professores/ Estágio supervisionado obrigatório
2011	26	21	2	4	-	-
2012	126	21	3	3	-	-
2013	91	11	-	4	-	-
2014	81	19	1	7	-	-
2015	68	12	1	2	-	-

2016	83	6	-	3	-	-
2017	96	21	-	5	2	-
2018	88	13	-	1	-	-
2019	238	41	2	3	-	1
Total	**897**	**165**	**9**	**32**	**2**	**1**

Em 165 trabalhos completos e resumos expandidos sobre Dança e o contexto formal de educação, identificou-se:

a) 09 trabalhos em Dança e Educação Infantil, a grande maioria deles sobre prática educativa com as crianças, sendo 02 produzidos pela primeira autora desse texto e 01, que abordava superficialmente as especificidades desse grupo etário;

b) 32 estudos em Dança e Formação inicial de professoras/es, com apenas 02 deles, acerca do Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança (NARDIN, SPAGNOLO e ROEL, 2017; SILVA, 2017);

c) 01 estudo apenas, também da primeira autora desse texto, sobre a Formação inicial de professoras/es e/ou do Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança, com as crianças pequenas da Educação Infantil (ALMEIDA, 2019).

Um aspecto de destaque nos dois artigos, acerca do Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança (NARDIN et al, 2017; SILVA, 2017), é que ambos problematizam a docência, nos tempos atuais e buscam propor práticas metodológicas que as diferenciam de um modo de ensino rígido, reavivando a crença na educação, a partir da (re)significação e (re)invenção das experiências em campo de estágio.

Silva (2017) questiona a possibilidade de desenvolver a criticidade e o exercício reflexivo, politizando a formação das/os licenciandas/os em Dança, para que elas/es transformem suas práticas numa intervenção de presença no mundo e de tomada de postura frente às ocorrências vividas na prática educativa *in loco*. Para tal, dialoga com os pensamentos de Paulo Freire (2013).

Já Nardin et al. (2017) problematizam o exercício docente no Estágio supervisionado I e II, da licenciatura em Dança, que ocorre no ensino não-formal, destacando o campo de estágio como o local em que o/a futuro/a professor/a tem a oportunidade de vivenciar outras possibilidades, entre o ensinar e aprender, a partir de práticas emancipatórias. As autoras alinham-se aos estudos de Kastrup (2001) e Rancière (2010, 2012), para destacar a necessidade de embaralhar as fronteiras entre quem aprende e quem ensina, e assumir o/a aprendiz como propositor/a de mundos/modos próprios; bem como de produção de relações específicas de Dança. A partir disso, essa/e estagiária/o teria condições de propiciar a criação, experimentação e invenção, por meio de vivências que privilegiem a abertura para pontos de vista diferenciados de percepção, relação e sensibilidade.

Os apontamentos, em especial, de Nardin et al. (2017) contribuem com as reflexões da pesquisa de doutoramento, uma vez que se propõem, como um dos pressupostos basilares para as propostas educativas com meninas e meninos de pouca idade, assumir a alteridade infantil, valorizando-as/os como sujeitos de direito, complexos, atuantes em seus contextos, produtores de culturas, com saberes e formas próprias de compreensão, expressão e estabelecimento de relações; Declaramos com isso, a necessidade de *descermos do pedestal adultocêntrico* para reconhecermos os saberes e a maneira de (re)construí-los e (re)significá-los, a partir das experiências vivenciadas com essa gente miúda, aceitando sua potência lúdica, linguagueira, expressiva, *transmutadora*, inventiva, sensorial, corporal, inquieta, ávida e, sobretudo, diferente das/os adultas/os.

A esse respeito, o artigo de Nardin et al. (2017), ao citar Jacques Rancière (2010, 2012), pontua a primordialidade das/os professoras/es atentarem-se ao acaso, junto à singularidade nos processos de ensinar-aprender e:

> [...] perceber as demandas e interesses que emergem do contexto, investindo no exercício de uma prática pedagógica que se dá de modo investigativo em estreita relação com o aluno. O interesse está em uma criação compartilhada, mediada pelo artista-docente e problematizada pela emergência dos desejos e percepções dos

> agentes desse processo, o que altera a noção de aprendizagem ao evidenciar a proximidade entre a prática pedagógica e artística. Assim, o artista-docente ao atuar atento ao contexto, onde inventa constantemente outros modos de agir numa atuação investigativa que acompanha os processos de dentro, investe-se no exercício da docência atento ao que emerge (NARDIN et al., 2017, p. 297).

Com as crianças pequenas, essa prática pedagógica compartilhada não se faria diferente, pois a meninada também tem suas próprias maneiras de perceber, selecionar, comparar, interpretar e inventar, a partir do que veem, escutam, notam e vivenciam nos processos educativos, na relação com seus contextos; (re)criando seus saberes e sentidos do entorno. Estes percursos possuem peculiaridades reveladas na presença e na autêntica comunicação com outras crianças e com as/os adultas/os.

Para isso e por isso, as/os docentes precisam assumir não possuírem todo o saber, já que é a partir do favorecimento de condições para a experiência da linguagem, da invenção e da poética, que o conhecimento pode ser construído e compartilhado. Dessa maneira, segundo Nardin et al. (2017), as/os professoras/es percebem-se, constantemente, elaborando e reelaborando seus procedimentos pedagógicos, em relação ao contexto e ao grupo de crianças, preocupando-se com a criação de variadas possibilidades para aprender a aprender.

A alegria das descobertas e o movimento dançante das necessidades

As análises deste material apontam, portanto, para uma escassez de produções sobre as temáticas que envolvem a pesquisa, uma incipiente produção sobre Estágio curricular e Formação inicial de professoras/es em Dança, e sobre as relações entre Dança, Infância e Educação, no Anais consultados, junto ao Portal ANDA. Temáticas que se constituem importante *lócus* de saber, dado:

> [...] o crescimento do número de cursos de Licenciatura em dança que proporciona um maior número de professores de dança que se formam a cada ano; o que "[...] configura o período atual como um momento de expansão, avaliação e criação de metodologias e pesquisas de produção própria da área e, em especial, de preocupação com a inserção desses novos profissionais no mercado de trabalho" (ALVES, 2019, p.602).

Nesse aspecto, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, desde os Anais de 2014, contribui para investigações sobre o Ensino de Dança, metodologias, práticas educativas e formação docente.

Ainda assim, revela-se a importância de ampliação da produção de conhecimentos em Estágio curricular obrigatório na licenciatura em Dança, como um dos eixos da formação docente, que potencializa o diálogo crítico e reflexivo em contextos educativos, de maneira ética e comprometida com a sensibilização e autonomia docente, à luz das teorias.

O material acessado, de forma geral, explicita a necessidade de investimento nas delimitações, fundamentações, problematizações, aprofundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas em Dança, bem como o rigor científico, sem abrir mão das especificidades dos saberes artísticos. De forma específica, este investimento faz-se necessário em relação às novas epistemologias e metodologias de pesquisas com crianças (FARIA, DEMARTINI e PRADO, 2009; MARTINS FILHO e PRADO, 2020) e na formação de profissionais da infância: professoras/es, pesquisadoras/es e artistas com destaque ao campo dos estudos sociais da infância, como a Sociologia da infância e a Pedagogia da Educação Infantil, na interface com as Artes na infância, especialmente, com a Dança (PRADO e GOETTEMS, 2019).

Na articulação entre estes campos do conhecimento, pode-se indagar quais danças estamos dançando e quais estão *por-vir,* quando buscamos a decolonização dos corpos, as dimensões brincantes e ridentes (PRADO e ANSELMO, 2020) da formação docente, da Dança e da Educação da infância; sem excluir as proposições de caráter científico e as especificidades que

envolvem os processos criativos e artísticos em seus trânsitos, poéticas e políticas.

Por hora, a partir das contribuições fomentadas pela ANDA, pode-se reforçar a emergência do adensamento dos conhecimentos *práticoteóricos* na formação pedagógica da licenciatura em Dança, enfrentando os desafios acerca da inserção e legitimação da Dança, nas escolas, na educação das crianças e das infâncias, já contemplada como uma das linguagens artísticas da Educação Básica.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. O estágio curricular obrigatório e a formação do licenciado em dança para uma abordagem com a primeira infância. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA (ANDA), VI, 2019, Salvador. **Anais**. Salvador: ANDA, 2019. p. 151-166.

____. **Que dança é essa?** Uma proposta para a Educação infantil. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2013.

ALVES, Rubem. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

ALVES, Luciana Gomes. Dissertações e teses de dança em Santa Catarina. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA (ANDA), VI, 2019, Salvador. **Anais**. Salvador: ANDA, 2019. p. 600-609.

BRAILOVSKY, Daniel. ***Pedagogía (entre paréntesis)***. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena***.* Parecer CNE/CP n. 02, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC/SEF, junho de 2014.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 26 de dezembro de 1996.

BITTENCOURT, Suelen M. *A legitimidade da Dança na Educação Infantil:* uma narrativa do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Monografia de graduação, Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFGRS, 2015.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** São Paulo: Moraes, 1974.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 3ª. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Britto Fabri e PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª. ed., Campinas: Autores Associados, 2009.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany de. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.54-71, ano 19, n. 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> Acesso em: 27 mai. 2020.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany de. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. In: CONGRESSO DA ABRACE: Poéticas e Estáticas Decoloniais - Artes Cênicas em Campo Expandido, IX, 2016, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia, 2016, p.1-16

FILHO, Paulo André A. S. *Reflexões Estético Pedagógicas Sobre A Experiência Do Estágio Curricular De Dança Na Escola.* Monografia de Graduação, Universidade Federal Pernambuco/UFPE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A Questão Da Educação Formal/Não-Formal**. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em estudo**. Maringá: v. 6, n. 1, 2001, p. 17-27.

LARROSA, Jorge Bondía. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e máscaras. 4ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 183-198.

MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia D. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2ª. ed., Campinas: Autores Associados, 2020.

MELO, Marisol. *Três décadas de pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico de teses e dissertações.* Dissertação de mestrado, PPG-Educação, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, 2006.

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. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA (ANDA), V, 2017, Natal. **Anais**. Natal: ANDA, 2017. p. 287-301.

PEREIRA, Ana Cristina. O estágio na instituição escolar: contextos e vivências de processos educativos em dança. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (CONFAEB): Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender, XXIV, 2014, Ponta Grossa. **Anais.** Ponta Grossa, 2014. p. 3025-3036.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p.9-27.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v.10, n.1 (28), p.110-118, 1999.

PRADO, Patrícia Dias SOUZA, Cibele Witcel de. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e arte.** São Paulo: Laços, 2017.

PRADO, Patrícia Dias; GOETTEMS, Milene Braga. Educação Infantil: tempos e espaços para danças e infâncias. **Revista Chilena de Pedagogia**. v.1 (1), p. 36-53, 2019.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa.** FEUSP, São Paulo, v. 46, p. e214189, 18 maio 2020. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169852>. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

PRONSATO, Laura. **Do Estágio Supervisionado à docência em dança:** desafios e possibilidades no ensino básico formal. UNICAMP, Campinas, CAPES Prodoutoral, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Anne Carolinne. *A formação de professores em dança: o estágio e as memórias de uma artista-docente em construção.* Monografia de graduação, Dança, Universidade Federal de Goiás/UFG, 2018.

SILVA, Márcia da. Estágio Orientado em Dança: políticas de vida e a urgência de novos circuitos de afeto. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA (ANDA), V, 2017, Natal. **Anais**. Natal: ANDA, 2017. p.1076-1087.

SEÇÃO 4

CRIAÇÃO

TECENDO DIÁLOGOS ENTRE AS EPISTEMOLOGIAS DANÇADAS E AS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS

Fabiana Marroni Della Giustina (UnB)

Será que somos nós que agimos sobre os objetos ou são os objetos que agem sobre nós? Como a qualidade das relações entre dançarinos e objetos potencializam presenças? De que modo o mundo da dança vem estabelecendo parcerias com as coisas na atualidade e inventando novas formas coreográficas? Nessas parcerias conseguimos estabelecer relações de não hierarquia entre os participantes? Essas são algumas das questões disparadoras da pesquisa que resultou na tese de doutorado *Coisazul: uma pesquisa sobre dança, pessoas e objetos*[153] defendida no PPG-Arte da UnB (GIUSTINA, 2019). O artigo apresenta os principais conceitos das nossas epistemologias dançadas: coisa, inventividades e organização autopoiética.

A pesquisa tem como pano de fundo a preocupação com o equilíbrio das relações de parcerias estabelecidas entre as coisas e o mundo, entre as pessoas e os objetos, entre os seres e os ambientes, de modo que pretende pensar a dança na atualidade a partir do conceito de ecologia e de sustentabilidade. Trata-se aqui de um trabalho para pensar as relações de desperdício, de uso, de consumo, de poder sobre os recursos naturais, os seres vivos e as coisas dos mundos inventados a partir da perspectiva da dança. Um trabalho que se compõem na rede dos pensamentos individuais e coletivos, que aparecem nas danças que vivemos.

O leitor perceberá que em nossa forma de fazer epistemologias os autores se misturam na própria construção dos saberes tornando-se um híbrido de múltiplas referências teóricas, imagéticas e sensoriais. Esperamos construir nosso pensamento na interlocução entre as várias redes de saberes e manter a não-hierarquia entre as correntes de pensamentos. Estabelecemos parcerias com autores de diversas origens disciplinares e de diferentes opções teóricas

[153] Tese disponibilizada no repositório da BCE/UnB: https://repositorio.unb.br/handle/10482/35943

porque nos constituímos no fluxo da pluralidade dos conhecimentos, e não pretendemos designar uma unidade teórica sobre Dança e Objetos, pelo contrário, construímos a pesquisa expandindo as reflexões nas convergências de horizontes.

A origem de algumas dessas indagações, vieram dos estudos do artigo *9 Variações sobre Coisas e Performance* de André Lepecki (2012) que propõe uma reflexão sobre deslocamento do eixo da subjetivação do sujeito para o objeto como um caminho para o estudo das relações entre as coisas nas performances dos tempos atuais. Depois de muito ir para a sala de ensaio e dançar, literalmente, suas 9 variações com um *puff* azul, vivendo o(s) corpo(s), com o intuito de compreender sua abordagem filosófica sobre coisas, relações de poder, dominâncias entre objetos e sujeitos, des-possessão dos objetos, coisidade etc. percebi que começava a delinear um entendimento sobre uma das principais questões abordadas no artigo de Lepecki (2012), que é a percepção dos assentamentos corporais que acontecem quando permitimos que novas membranas/peles[154] se formem pelas tessituras das experiências compartilhadas por estar-ao-lado, e que essas percepções desencadeiam um outro estado de agencia das presenças nas coisas, que só existem por esse estado de Ser/Estar-ao-lado. Desde então, essa parceria acontece como a dança Coisazul (uma pessoa + um *puff* azul) e esse artigo aborda as epistemologias dançadas que vivenciamos nessa forma de existir como coreografia.

Esse tipo de investigação entre dança-objeto não é um tema novo na história da dança ocidental e, muito menos, ainda na própria história da dança, pois se ampliarmos a questão para as diversas manifestações ao redor do mundo e nos mais diversos contextos e época, observaremos que de alguma forma os objetos estão presentes em rituais, festejos, folguedos, espetáculos, celebrações, performances etc. Consciente ou não o uso de algum suporte auxiliar (objeto - signo/instrumento) ao corpo para o acionamento de *um outro estado* corporal de produção de presença vem acontecendo ao longo da

[154] Quando relacionamos a pele humana ao conceito de membrana celular (tecido) estamos entendendo o corpo humano como uma unidade multicelular envolvida por uma grande membrana sensitiva que é a pele.

história do movimento dançado. Nessa perspectiva dentro do nosso estudo nos interessa a investigação do como a consciência da potencialidade cênica contida nessa relação objeto-movimento, na perspectiva de estabelecer outras possibilidades coreográficas da mesma, podem nos oferecer subsídios para uma vivência inventiva em dança.

Passamos e investigar as igualdades das presenças cênicas, de forma que as relações dos corpos (*puffs* e/com pessoas) se estabeleçam pela não hierarquia. De modo que a dança promova mudanças no corpo físico do *puff* e o *puff* também provoque mudanças no corpo e no estado do dançante, a ponto de um acoplamento estrutural entre os dois seres (humanos + outro organismo) se afetarem mutuamente e se constituírem em uma outra forma de ser/estar, isto é, uma outra coisa.

Coisazul faz parte dos mundos inventados, daqueles que só existem quando abrimos espaços e tempos diferenciados de permanência, de assentamentos que possibilitam vivermos essa relação entre pessoas e *puffs* azuis que dançam. Passamos a dialogar com o conceito de *Inventividades* de Virgínia Kastrup (2007) e de como as suas teorias das cognições autopoiéticas, das *invenção de mundos* e das *zonas de possibilidades* nos permitem compreender as danças e as coreografias que acontecem quando ampliamos nosso entendimento sobre improvisações coletivas.

Em nosso estudo, conseguimos pensar Coisazul como uma célula que coreografa improvisando coletivamente, e que por meio de organizações autopoiéticas (MATURANA;VARELA, 1995) conseguem estabelecer condutas que possibilitam acoplamentos estruturais e afetivos por onde passam, uma vez que, cada acoplamento é gerado quando uma pessoa e um *puff* entram em contato e geram uma nova célula Coisazul.

Nas próximas páginas iremos contar as epistemologias dançadas Coisazul e como o entrelaçamento e o tangenciamento dos conceitos de coisa, inventividades e organização autopoiética celular nos permitem entender nossa existência por meio das *coreografias improvisadas coletivamente.* Durante a leitura do artigo você poderá ir conhecendo o caminho da pesquisa acessando

a playlist Coisazul[155], por esse link visualizará vários vídeos da vida da coisa. Também poderá nos conhecer pelo @coisazul no Instagram.

Epistemologias dançadas, Coisazul

Minhas inquietações e desejos por uma compreensão sobre a forma de mover e a forma de *Ser* quando estamos em contato com outros sistemas dançantes se alimentam do cruzamento fértil das vivências de Ser dançarina e Ser educadora. Esse artigo é sobre como esses sistemas vibram movimentos poéticos e possibilitam a abertura de saberes e conhecimentos sobre *si* e os *outros*, considerando como *outro*s todos os tipos de manifestações de formas externas à si. Pressupomos que, durante a vivência desse sistema estabelecemos *parcerias* (LE BRETON, 2013) que nos levam a sentir que somos ao mesmo tempo produtores e produto de nossa experiência estética. Estamos falando especificamente do sistema que chamo de *coreografia improvisada coletivamente*, daquele momento em que o processo coreográfico se funde com a própria realização da dança. Vamos pensar sobre a importância desses sistemas no mundo atual da dança, e de como a dança vem inventando novos mundos por meio desse sistema.

Mas o que seria inventar novos mundos em dança? Nesta escrita, entendemos que tanto o mundo como os seres e os objetos não são algo dado, pronto, mas que todos se encontram em perpétuo processo de constituição por meio justamente das relacionalidades, mais especificamente, pelo que Humberto Maturana e Francisco Varela (1998) nomearam como *acoplamentos estruturais*.

[155] Playlist: Pesquisa Coisazul

https://www.youtube.com/playlist?list=PLaLQHDmP1XcZ6bo3rBqY9e-652WH-k8W6

Tendo como referência esses autores, Virgínia Kastrup (2007) nos chama a atenção justamente para o fato de que estamos sempre num movimento não de constituição, mas de co-constituição, pois não me constituo só, mas com o outro e pelo mesmo movimento o outro também se constitui, de forma que as relacionalidades possibilitam *a invenção de si e do mundo*. Desse modo, quando falamos em dança a partir desse escopo teórico, estamos compreendendo que as relacionalidades se dão no presente da ação, e que a coreografia, neste sentido, se dá em simultaneidade com o próprio dançar, no momento em que é inventada. Daí se coloca a questão da *coreografia improvisada,* mas também o *coletivamente*, mesmo quando estamos diante de um solo, uma vez que a relacionalidade pode se dar com um outro ser humano, ou outro ser vivo, ou um outro não orgânico, como nos chama a atenção André Lepecki (2012). Mas atenção, se falamos de relacionalidades ou de co-constituição com não orgânico, com objeto, então estamos nos colocando sob uma outra perspectiva epistemológica em que não há hierarquia entre seres-humanos e não-humanos, entre orgânicos e não-orgânicos. Daí a noção de coisa que o autor propõe. Noção que se coloca como o avesso do pensamento hegemônico do objeto como dispositivo-mercadoria, ao rejeitar as formas de instrumentalização que dele derivam e compreender que “todo objeto exerce uma força despossessiva e deformadora sobre o sujeito” (LEPECKI, 2012, p. 96).

Assim, partindo da ideia de que sempre há uma coletividade em cena, podemos nos indagar: De que forma os objetos participam da composição de uma *coreografia improvisada coletivamente*? Ou seja, como os objetos possibilitam esse processo inventivo quando considerados como *coisa*.

Entender o que vem a ser *coisa* nos dias atuais também é um dos desafios desse trabalho, esse substantivo muito utilizado entre a população abre um sistema de possibilidades estéticas e de vivências em dança que muito nos interessam. O que é uma coisa? Uma coisa é uma coisa, certo? Essa palavra tão utilizada cotidianamente para designar algo que não é especificado tornou-se um dos focos principais de nosso estudo, uma vez que ela reúne a possibilidade da junção de mundos possíveis e que não estão especificados e enquadrados dentro de um sistema específico.

Quando inventar algo é mergulhar nessa força depossessiva que Lepecki (2012) nomeia como coisa, quando a invenção é ação, quando a ação é cognição, quando cognição é *poiesis*, quando estamos inseridos em um contexto que se constitui no fluxo de várias formas de investigações corporais, de indagações gestuais, de elaborações cênicas e de criações coreográficas... Quando a pesquisa começa? Será que já estamos fazendo epistemologias?

Diante de todas essas provocações, decidimos *traçar um plano comum* (PASSOS, KASTRUP, 2013) para a pesquisa e, apostamos no exercício de investigação *Coisazul* como um espaço laboratorial de experimentações das hipóteses dessa pesquisa. “A aposta da cartografia é na construção coletiva do conhecimento por meio de uma combinação que pode parecer, à primeira vista, paradoxal: acessar e, ao mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisadores e pesquisados” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 269). Coisazul acontece pela parceria das *presenças compartilhadas* entre dançarinos e *puffs* azuis, constituímos uma rede de presenças compartilhadas pelas *coreografias improvisadas coletivamente*. Esse exercício vem acontecendo desde o início do doutorado, como suporte da investigação entre teoria e prática, uma vez que as ideias investigadas precisavam existir como *corpos* e vivenciadas como parte da própria metodologia da pesquisa, isto é, no fluxo das ações que fazem a pele transbordar em movimentos e principalmente em suas sucessões.

O *puff* Azul como um objeto de sentar se encontra na maioria das casas, *halls* de espera etc. Esse objeto tem como característica a maleabilidade, a leveza, a respiração e a capacidade de interação com o corpo que está sobre ele, embaixo dele, ao lado dele etc. Além dessas qualidades, possui a capacidade de resiliência, isto é, voltar ao seu formato original após determinadas vivências, assim como nós seres humanos e por isso foi escolhido como objeto para o campo exploratório das relações entre os humanos (pessoas), não-humanos (todos os seres vivos) e outros organismos (objetos).

Decidimos realizar a pesquisa utilizando o método cartográfico, que nos auxiliou na produção das pistas das nossas vivencias Coisazul como uma coreografia inventada que pudesse ser analisada pela perspectiva de ser uma

célula viva de dança e, desde então, a experimentamos nos vários estágios de organizações sistêmicas, investigando a sua organização autopoiética e como em cada etapa do seu ciclo vital as coreografias improvisadas coletivamente também se transformam pelas interações que estabelece com o meio e com as outras pessoas. (MATURANA;VARELA, 1995).

Da experimentação das salas de ensaio para a intervenção nos espaços externos, foi e está sendo processual e, como toda coisa viva, é testando sua existência em espaços cada vez mais longe de casa que descobrimos novas formas de Ser Coisa, de Ser Acoplamento, de Ser Membranas, de Ser Peles e afetar a própria dança.

Coisazul é hoje uma performance de dança que em seu processo coreográfico estabelece nexos de acoplamentos afetivos que possibilitam vivências relacionais entre pessoas e *puffs* azuis, de modo que consideramos dançarinos todos os corpos parceiros envolvidos nos improvisos dançados. Trata-se de um lugar em que todos os corpos se fundem em novas membranas, estabelecendo novas fronteiras entre os mesmos e suas ações coletivas, instaurando assim o que denominamos de coreografias de/dos acoplamentos afetivos. A célula de investigação Coisazul foi acoplando novas células em seu próprio processo de existência e com isso potencializando novos afetos entre outras dançarinas e novos *puffs*, de modo que atualmente somos Coletiva Coisazul. Somos Acoplamentos afetivos de células Coisazul que dançam coreografias improvisadas.

Quando improvisamos coletivamente dançado, expandimos essa membrana, a materialidade efêmera da exposição do corpo em movimento é de fato o que se faz essência na coreografia e, naquele momento, encontramos a dança na capacidade simbólica da eminência da consciência do ato expressivo, isto é, a dança acontece na relação entre um passado e um futuro eminente pela percepção da experiência do expor-se no presente.

Os *gatilhos* que nos propulsionam a estar nesse *estado de latência* nos improvisos com objetos, muitas vezes acontecem por essa *repetição sensível*, pois pela repetição se ampliam as possibilidades de invenções pelo uso, pela

função, pela abstração, pela representação e pela simbolização do *objeto* no momento da percepção da *motilidade* (LEPECKI, 2017) que acontece ou não entre os participantes – pessoas e objetos. De modo que, essa reflexão entre *gatilhos e improvisação* implica numa reflexão aprofundada sobre à diversidade das relações e seus processos de subjetivação/objetivação diante do uso dos objetos/instrumentos na contemporaneidade. Para André Lepecki (2017), a motilidade está ligada aos aspectos subjetivos da percepção do movimento e a forma como o sujeito se percebe em suas mobilidades pelas relações com o mundo moderno. O autor aponta como o conceito de "movimento constante" está nos modos de constituição da própria sociedade moderna que possui uma relação muito específica com a produtividade, o tempo e a constituição de si, sua crítica vai no sentido de que a dinâmica acelerada da vida moderna anestesia a própria motilidade do sujeito.

Quando falamos que as coreografias improvisadas coletivamente abrem possibilidades de re-encontros e re-significações de certos conceitos e valores que foram impregnados pelas relações sócio-culturais-estéticas, é por que sabemos que desde os *happenings a dança vem vivenciando situações e modelos coreográficos que* estimulam, resgatam, libertam e propiciam o rompimento de estruturas codificadas por meio de circunstâncias que possibilitam a ação/cognição. Ainda sobre outros regimes de visibilidade na dança e o investimento num devir-coisa Lepecki (2012, p. 97) comenta:

> Parece-me que neste momento, uma linha-de-fuga pode ser encontrada nas danças que investem num devir-coisa. Tal devir é fundamental para que se encontrem regimes outros de visibilidade para a dança, para o dançarino, regimes onde nem o objeto nem a pessoa ocupem mais o centro, sejam o centro centrado da dança.

Essa *linha-de-fuga,* em nosso entendimento, abre possibilidades para que os momentos nos quais a atenção dos envolvidos, observadores e dançarinos, estabeleçam na ação um estado de *compartilhamento da presença*, derivando numa abertura de sistemas que apenas acontecem pela

presentificação, isto é *presentificando-a-ação* ou talvez melhor seria dizer *presentificando-a-cognição*.

Assim, acreditamos que entender hoje em dia, quem são os dançarinos que compõe essas coreografias de regimes outros não centrados é fundamental quando passamos a pensar que essas linhas-de-fuga podem reverberar na formação de um sujeito ecológico. Ao transbordar essa ideia de encontrar outros regimes de visibilidades para a dança, nos quais nem dançarino e nem objetos ocupem mais o centro e, sim sejam o centro da dança, buscando uma existência compartilhada de não-hierarquia entre os agentes da ação.

Segundo o artigo *Epistemologias Ecológicas: Delimitando um Conceito*, de Carlos Alberto Steil e Isabel Cristina de Moura Carvalho (2014, p. 164), esse termo pode ser entendido da seguinte maneira:

> O termo epistemologias ecológicas tal como propomos delimita uma região do debate teórico-filosófico contemporâneo que compreende autores de diversas origens disciplinares e diferentes opções teóricas, cujo ponto em comum é o esforço para a superação de dualidades modernas, tais como natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, artifício e natureza, sujeito e objeto. [...] Dessa forma, o conceito epistemologias ecológicas é necessariamente plural, na medida em que não pretende designar uma unidade teórica, mas uma área de convergência de novos horizontes de compreensão, diferentes daqueles que sustentam as dualidades mencionadas e a externalidade de um sujeito cognoscente humano fora do mundo, da natureza e independente de seus objetos de conhecimento.

Desejamos com esse trabalho abrir um diálogo sobre os sistemas de invenções de mundos que acontece quando pessoas e objetos dançam, quando o *nexo coreográfico* acontece pela *ação e agência* das *coisas*. Vislumbramos contribuir com os estudos sobre saberes sensíveis e estéticos em dança, como também construir campos de reverberações nas demais áreas onde as micropolíticas do(s) corpo(s) acontecem.

Coisas

O que acontece quando sujeitos e objetos desposam por um estar-com e um estar-entre? O que são *coisas?*

Nossa pesquisa vem vivenciando e entendendo o conceito *coisa* como uma rede de sistema de seres vivos, das relações que acontecem quando sujeitos e objetos desposam por um estar-com e um estar-entre expandindo as presenças ao dançar. Descobrimos ao longo da pesquisa que quando nós (seres humanos) nos colocamos em situação coreográfica compartilhando as presenças e ampliando as relações por um estar-ao-lado dos objetos abrindo mão das funções e utilitarismos (LEPECKI, 2012), estabelecemos outros campos para a agencia da(s) presença(s) da *Coisa*.

Como os sistemas vivos têm se relacionado e estabelecido parcerias entre si no mundo? Pessoas, carros, comida, lixo, cachorros, celulares, plástico, gato, água, árvore, mar, *puff*, chinelo, caneco, chuva, fogo, terra, animais, papel, etc... como esses sistemas convivem entre si na contemporaneidade? Se considerarmos que as junções de todos esses sistemas formam um grande sistema de coisas, para onde vão as coisas que não têm mais utilidade? O que acontece com os sistemas das coisas que não se sustentam?

Agora que o leitor está mais familiarizado com nossa pesquisa, abordamos um pouco mais as epistemologias ecológicas fazendo novos tangenciamentos com os conceitos: *Sujeito Ecológico, Imaginação Ecológica, Novos Materialismos e Ontologia Simétrica.* Percebo uma afinidade do conceito de coisas de Lepecki (2012) com esses conceitos das epistemologias ecológicas, principalmente, quando estabelecemos zonas de possibilidades para que a dança aconteça pela ação de um *sujeito ecológico*, que pelo ponto de vista das ciências humanas é aquele que produz pactos sociais e disposições subjetivas e singulares na sociedade. Sobre *sujeito ecológico* Steil e Carvalho (2014, p. 163) expõem:

> Este conceito define um lugar de constituição subjetiva e objetiva de crenças, valores e comportamentos. Diz respeito a um campo social delimitado pela preocupação ambiental. Ao ser reconhecido como uma arena socialmente legítima, adquire a potência capaz de instituir processos de identificação, crenças e valores éticos, estéticos e morais e instaura um horizonte imaginático.

A dança Coisazul, por exemplo, está situada num campo de vivências de crenças, valores estéticos, valores éticos e de identificação que instauram estados de coisidade quando dançamos, que ampliam nossas possibilidades de *coreografias coletivas improvisadas*, por meio da mistura das peles que transbordam um sujeito ecológico na busca por uma dança de relações não hierarquizadas com os parceiros que encontramos nos horizontes imagináticos que experimentamos. Juntamente com o afloramento desse sujeito emerge uma *Imaginação Ecológica* que "atravessa a vida social como uma potência criativa, redefinindo a paisagem que habitamos e as nossas relações com os outros organismos e objetos que formam o mesmo mundo no qual existimos" (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 163). Acreditamos que Coisazul acontece dentro de um contexto semelhante de imaginação, na fluidez de potencias criativas, que redefinem paisagens e transformam as relações entre as coisas durante a latência da força das presenças enquanto dura aquela *invenção de mundo* (KASTRUP, 2007) dançada.

Será que uma pessoa e um *puff* podem estabelecer uma relação de sujeitos ecológicos?

Os *novos materialismos* podem ser compreendidos por uma forma de pensar em redes, tecendo malhas pelas convergências filosóficas das materialidades e dos corpos nas operações de conhecimentos. Se observarmos bem, nosso objeto de estudo se funde e confunde com o próprio objeto em suas várias manifestações, pois investigamos formas de não divisão e provocamos existências apenas em união entre os parceiros que dançam, entre pessoas e objetos que compartilham suas presenças. Na perspectiva dos novos materialismos a filosofia e as epistemologias ecológicas aproximam-se quando há um:

> [...] esforço de ambos para incluir no plano da produção do conhecimento as bases materiais da vida que, em grande medida, foram desconsideradas pelo idealismo construtivista. Na contramão das divisões entre matéria e pensamento e entre corpo e razão, que se estabeleceram como princípios fundantes da ciência moderna hegemônica, os novos materialistas chamam a atenção para a matéria e o corpo como operadores do conhecimento. [...] Uma segunda aproximação, ainda no diálogo com os novos materialistas, está referida à simetria entre as coisas e o pensamento, os seres humanos e os não humanos, os processos históricos e os naturais (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 165).

Nossas epistemologias dançadas situam-se nesse extenso campo dos saberes no qual a noção de corpo está ligada ao próprio pensamento, cujo pensamento em movimento é a existência da coisa em si, de modo que não existem espaços para essas dicotomias da ciência moderna hegemônica em nossas epistemologias. Sendo assim, nos identificamos tanto na primeira quanto na segunda aproximação no que se refere à simetria entre as coisas e o pensamento e, em nosso caso, isto acontece nas coreografias das coisas que improvisam coletivamente. Encontro nas premissas da ontologia simétrica abordada pelos novos materialistas um bom aporte para a confluência do pensamento de *estar-ao-lado* (LEPECKI, 2012) dos objetos na perspectiva de sermos mais coisas. Como abordamos anteriormente esse é o pensamento pulsante de nossa investigação sobre os efeitos das presenças compartilhadas em parceria entre coisas, isto é, especificamente dos efeitos de uma coreografia improvisada coletivamente entre pessoas e objetos em nossos estudos. Ainda sobre a Ontologia Simétrica os autores afirmam:

> Em sentido contrário a estas formas dominantes de compreender o processo cognitivo, a ontologia simétrica propõe um movimento em direção às coisas, ao real, ao corpo, aos organismos. Ao fazer este movimento, instaura-se a suspeita sobre a legitimidade de reduzir o processo cognitivo apenas aos seres humanos. [...] A ontologia simétrica opõe-se, assim, a uma ontologia antropocêntrica e propõe um outro passo em direção à superação do etnocentrismo. Não se trata aqui de apenas reconhecer a diversidade cultural e levar em conta o ponto de vista do “outro” humano, mas de considerar o ponto de vista das coisas e dos organismos não humanos que habitam o mundo. O que está em questão é a linha de separação entre natureza

> e cultura que demarcaria duas ontologias opostas e intransponíveis. Ao desfazer esta linha, os novos materialistas reconhecem que os não humanos também estão abertos ao mundo e, por isso, são capazes de penetrar os mundos dos outros seres. (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 166).

Entendo que o pensamento em movimento que estamos dançando quando somos coisas se insere na proposta das relações das novas materialidades, de modo que afirmar a existência da vida das coisas é uma das principais metas da nossa pesquisa, onde pensamos Coisazul como um sistema autônomo de organização autopoiética e suas ações/cognições como um sistema de células vivas. Ao entender a existência Coisazul como um sistema vivo passamos a afirmar que esse sistema de coisa também possui *um mundo*. Pensar sobre a materialidade da Presença, na sua capacidade dialógica de estabelecer devires-dança nas relações com o mundo no momento presente, nos faz pensar também de que forma conseguimos borrar as linhas que separam a natureza e a cultura pela nossa existência como Coisazul.

Encontro reforço para a validade de nossa pesquisa ao perceber que estamos em movência no sentido da convergência das linhas e dos fluxos que nos retiram da posição de pesquisador observador e, que estabelece um *estar/ser entre* os materiais que atravessam a pesquisa. Para os autores:

> Esta crítica ao distanciamento epistemológicos com que opera a ciência moderna aparecerá de uma forma ainda mais radical em Tim Ingold, que propõe um novo paradigma que retira o pesquisador da sua posição de observador externo de um mundo de objetos fixos e o situa na convergência de linhas e fluxos de materiais que o atravessam e o constituem como uma unidade generativa que chamamos mundo ou ambiente (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 167).

Defendemos, então, que a nossa forma de vivenciar a pesquisa em dança se constitui por uma perspectiva das epistemologias ecológicas, na qual os reconhecimentos dos vários campos de saberes e dos modos de conhecer se articulam de acordo com as multiplicidades de ponto de vistas abordados,

possibilitando ao longo da pesquisa o exercício de epistemologias ecológicas dançadas. Sobre o emprego do termo no plural, os autores ainda comentam:

> Epistemologias no plural porque partimos da premissa de que é possível imaginar campos de saberes e modos de conhecer que comportam algumas heterogeneidades de formulações, de caminhos teóricos e de comunidades de interlocução. Esta heterogeneidade, por sua vez, desfaz a ideia de que existiria uma escola de pensamento, detentora de um corpus de verdades, no interior de uma área específica do conhecimento ou mesmo de um campo interdisciplinar. Desfaz, também, a visão de que haveria uma metodologia única, partilhada por esses autores que definiria um modus operandi comum nos processos pelos quais podemos ter acesso à realidade (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 168).

Ainda sobre os desafios de uma escrita em dança, André Lepecki (2017, p. 67) comenta que "[...] fundir dança e escrita não é simplesmente criar um novo signo linguístico. Pois essa criação já é uma mobilização particular da marca escrita rumo à sua capacidade telecomunicacional de convocar o espectral"[156]. Esse pensamento acontece a partir da abordagem da "*Orchesographie"* (uma escrita*, graphie, da orchesis,* dança) que é, segundo Lepecki, título do famoso manual da dança de Thoinot Arbeau de 1589, esse manual nos remete à origem do termo *coreografia* que evoca pela escrita formas de movimento e de gestualidades das danças sociais daquele período, onde o pupilo poderia reproduzir (ensaiar) sozinho em seu quarto de estudos a dança na ausência de seu mestre, para depois realizá-la nos eventos sociais. Nessa citação podemos perceber que Lepecki estabelece um diálogo entre um passado e um presente conceitual, fazendo o exercício de atualizar o termo coreografia a partir das nuances dos tempos modernos, observando que a coreografia estabelece uma capacidade de evocar *presenças ausentes* e mobilizar *devires-spectrais*.

Nesse sentido, percebemos hoje, que a Dança, as Cartografias e as Epistemologias se misturam nos vários campos conceituais, e a pesquisa

[156] Aqui o autor está dialogando com o conceito de telecomunicação de Derrida que se assenta no entendimento de que qualquer escrita pode e deve funcionar na ausência radical de qualquer destinatário, e que o mesmo vale para o emissor ou para o produtor da mensagem.

acadêmica em dança confunde-se muitas vezes com a própria *graphie da orchesis e* desse modo, se pensarmos que as cartografias são nossas *escrituras performativas* estaremos coreografando e, ao fazer isso, desejamos que o leitor mobilize a sua dança e quem sabe em algum momento estabeleceremos devires e compartilharemos dos mesmos movimentos como uma tessitura que se fundem entre forma e conteúdo das coreografias dos nossos movimentos ausentes. Vamos achar nossa própria forma de nos movermos juntos coletivamente e improvisadamente pelas escrituras!

Se a coreografia é uma constante co-existencia de nossas presenças ausentes, então, será a dança a sua materialização?

Partindo da abordagem sobre a "ética das coisas", André Lepecki, propõe que "objetos, quando libertos de utilidade, valor de uso, valor de troca e significação revelam a sua capacidade libertadora, a sua capacidade de escapar totalmente de dispositivos de captura" (LEPECKI, 2012, p.96), e desde então, estamos em busca desse *escapar de dispositivos de captura* para viver na dança esse estado de presença entre sujeitos e objetos que ele denomina de *coisa*. As primeiras indagações dessa pesquisa estão relacionadas ao pensamento de dança e performance abordados pelo autor, e desde então, a provocação por um "estar-ao-lado" e estabelecer uma vivência em dança na relação de *coisa com coisa* passou a ser o próprio fazer da pesquisa. Ainda sobre a ética das coisas, o autor comenta:

> Vejo algumas danças recentes reconhecerem exatamente a necessidade de estabelecer uma "ética das coisas" (Benso). Tal ética implica conviver com coisas sem força-las a um constante utilitarismo. É por isso que na dança mais recente onde os objetos são centrais, eles não são utilizados como elementos significantes, nem como representantes do sujeito da enunciação ou do corpo que dança. Muitas vezes, em peças como *Este Corpo que me Ocupa* (de João Fiadeiro, 2008); ou *My Pricate Hymalaia* (de Ibrahim Quraishi, 2009); ou *Solo*...? (de Aitana Cordeiro, 2008) vemos objetos (por vezes, centenas deles) aparecerem simplesmente para instaurar situações puramente referenciais, onde dançarinos e coisas definem entre si um mero (porém essencial) "estar-ao-lado" – uma relação de coisa com coisa totalmente livre de utilitarismo, significação e dominação. Por isso, quem sabe, até livre de "arte" (LEPECKI,2012, p. 96 – aspas e grifos do autor)

Quando falamos *das coisas,* estamos na busca pelo entendimento de como nossas coreografias estabelecem novos *assentamentos* corporais que possibilitam o aparecimento de outras danças enquanto proposta estética, assim, ampliamos o olhar sobre o que vem sendo, e como são os processos coreográficos das danças mencionadas por Lepecki, onde os objetos são centrais mas não usados como elementos significantes e nem como representantes do sujeito que dança, aparecendo livres de utilitarismos, significações e dominâncias.

Será que nós realmente conseguimos estabelecer relações sem essas *condutas*? Em meio a uma contemporaneidade impregnada das relações de uso, de consumo, de descarte, de desafeto, será que conseguimos trazer para o campo das experiências estéticas esse mundo inventando de coisidade a qual Lepecki se refere? Será que pela perspectiva da coisidade poderíamos estabelecer uma sustentabilidade em nossas epistemologias ecológicas? *Com o Coisazul estamos aprendendo a vibrar como coisidade, estabelecendo estados de parcerias por um estar-ao-lado em coreografias coletivas improvisadas.* Nas palavras do autor, esse estado de coisidade acontece quando:

> [...] vemos hoje em dia uma série de trabalhos onde objetos e corpos ocupam espaço lado a lado e ... às vezes, pouco mais acontece. Esse simples ato de colocar coisas em sua quietude, imobilidade e concreta coisidade ao lado de corpos, não necessariamente junto com os dançarinos, mas lado a lado, resulta em um evento substancial: sublinha a estreita linha que simultaneamente separa e une corpos e coisas, delineia uma zona de indiscernibilidade entre o corporal, o subjetivo e a coisa (LEPECKI, 2012, p.98).

Ao vibrar Coisazul nos processos coreográficos vivenciamos essa estreita linha-de-fuga que simultaneamente separa e une corpos e coisas, que delineia essa zona de indiscernibilidade que estabelece conexões entre o corporal, o subjetivo e a coisa. A pesquisa se desenvolve perseguindo a ideia de ser mais coisa e de como afetamos e somos afetados pelos objetos. Nesse

sentido, os processos das investigações das relações de não dominâncias, de parcerias, de presenças passaram a compor nossas coreografias e, conviver com as coisas, sem forçá-las aos utilitarismos, foi se tornando o elemento central de nossas ações (invenções). Fomos percebendo que à medida que uma ética das coisas se estabelece outros caminhos coreográficos coletivos acontecem.

Referências

GIUSTINA, Fabiana M.D. *Coisazul: uma pesquisa sobre dança, pessoas e objetos*. Tese de doutorado, Arte, PPG-Arte, Universidade de Brasília/UnB, 2019.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é Traçar um Plano Comum. **Fractal**, Ver. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

LE BRETON. David. **Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEPECKI, André. **Exaurir a Dança: performance e a política do movimento**. Tradução Pablo Assumpção Barros Costa. – 1.ed. São Paulo: Annablume, 2017.

LEPECKI, André. 9 variações sobre coisas e performances. Tradução Sandra Mayer. **Urdimento**, Vol. 2, no 19, novembro de 2012.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **The three of knowledge**: The biological Roots of Human Understanding. Shambhala, Boston & London, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Editorial Psy, 1995.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias Ecológicas: Delimitando um Conceito**.** **MANA** 20(1): 163-183, 2014

A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA COMO EMBASAMENTO PARA O TRABALHO DE PREPARAÇÃO CORPORAL PARA A CENA ARTÍSTICA

Dandara da Silva Ferreira (UFRJ)
Maria Inês Galvão Souza (UFRJ

Um breve panorama da Teoria Fundamentos da Dança

A Teoria Fundamentos da Dança (TFD) tem sido um dos eixos epistemológicos das disciplinas dos cursos de graduação em Dança (Bacharelado em Dança, Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criada por Helenita Sá Earp - bailarina, coreógrafa, diretora artística e professora emérita da UFRJ – a TFD tem como foco os estudos dos parâmetros como principais variacionais do corpo: espaço, forma, tempo, dinâmica e movimento. Para concepção de sua teoria, Earp dialogou com outros estudiosos da dança, como Rudolf Laban, Isadora Duncan e Martha Graham, entrelaçando aos saberes artísticos o campo de conhecimento científico como a matemática, a física e a biologia. Princípios éticos e estéticos que partem da ideia de autonomia do sujeito que dança, também atravessam o pensamento de Earp na medida em que os parâmetros são compreendidos como potencializadores nos âmbitos da criação artística, do desenvolvimento da técnica e da educação.

Os Fundamentos destacados na Teoria de Earp se referem aos alicerces que estruturam o corpo em ação, ou seja, são princípios variacionais de possibilidades de expressão. Assim, ao pensar a partir da TFD, os parâmetros conferem ao corpo possibilidades de movimentos, de ser, estar e de se relacionar.

Earp possuía uma visão holística do corpo, sem dicotomias entre a fisicalidade, a mente e a emoção. Sua criação (TFD), portanto, segue com respeito às singularidades corporais, à subjetividade humana e entende o

corpo como um todo. Segundo Motta[157] (2006), a TFD acessa as existências corporais (cultural, orgânica, emocional, cognitiva e espiritual) que constituem o ela chama de corpo-mosaico:

> Esta concepção mosaiquiana do corpo corrobora a acepção da TFD de um corpo visto em sua integralidade (aspectos físicos, mentais e emocionais), acrescentando-lhe as características sócio-culturais e de transcendência paradoxal. Esta última extremamente ligada aos desígnios da linguagem artística, uma vez que a na dança a abertura contínua para outros movimentos tanto quanto para os movimentos de outrem é condição inerente ao corpo em dança. (MOTTA; 2006, p. 92)

É no entendimento dessa integralidade corporal da TFD e de seus estudos voltados para o corpo que surgem as pesquisas que aqui serão apresentadas e analisadas. A Teoria Fundamentos da Dança atrelada às experiências vivenciadas a partir dela, fomentam as investigações construídas no interior do cenário da preparação corporal dessa pesquisa e colocam o corpo como protagonista das artes da cena.

Preparação corporal: um campo em construção

O termo *Preparação Corporal* foi inaugurado, no Brasil, por Klauss Vianna – bailarino, professor, coreógrafo e diretor artístico – na década de 1970. Vianna iniciou sua carreira como bailarino (balé clássico), mas seu primeiro contato com o teatro ocorreu quando sua carreira como professor e coreógrafo já estavam consolidadas. Ele foi convidado para coreografar a peça *A ópera dos três vinténs*[158]*,* em 1968. Desde então passou a se dedicar ao teatro, reconhecendo que sua atividade ia muito além do que coreografar atores em cena. Então, na busca por nomenclaturas que explicitasse o seu fazer, surgiu a Preparação Corporal. Sobre isso, Tavares (2008, p. 21) afirma:

[157] Maria Alice Motta: Professora dos cursos de Dança do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

[158] Peça de Bertolt Brecht e Kurt Weill, com direção de José Renato e atores como Dulcina, Marília Pêra e Oswaldo Loureiro e José Wilker

> O levantamento desta obra revelou uma variedade de termos assinados nos programas das montagens teatrais, que ilustram como Klauss Vianna sempre esteve em contínuo processo de reinvenção de seu ofício. De coreógrafo moderno autodidata, forjado no balé clássico de Belo Horizonte, Klauss Vianna batizou seu trabalho no teatro com, aproximadamente, oito termos distintos, a saber: "coreografia", "dinâmica corporal", "expressão corporal", "preparação corporal", "direção corpo/espaço", "direção", "criação e direção da técnica corporal" e "direção e movimentação corporal". Isto posto, sem falar nas duas peças em que ele participou na dupla função de preparador corporal e ator, concomitante.

Nesses 40 anos em que a Preparação Corporal surgiu no Brasil, seu campo tem se expandido. Porém, poucos são os espaços de formação, algumas oficinas, cursos e workshops, por exemplo, acontecem pontualmente. Em relação a espaços profissionalizantes, destacamos o curso de Pós Graduação em *Preparação Corporal para as Artes da Cena*, da *Faculdade e Escola Angel Vianna* (Rio de Janeiro/RJ). Nos cursos de graduação (artística), algumas pesquisas acabam por dialogar ou atravessar o tema, o que contribui para o fortalecimento e legitimação do campo. Concebemos o conceito de campo segundo Pierre Bourdieu (1989) - importante filósofo e sociólogo francês do século XX que publicou trabalhos sobre educação, arte, cultura, literatura, linguística, mídia e política) - lugar simbólico de lutas onde os agentes, de diversas posições, competem pelo domínio do campo, mas trabalham para que o mesmo exista em cumplicidade. Sobre isso, apontamos o *Projeto de Pesquisa Preparação Corporal para Atores*, desenvolvido no Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física da UFRJ em parceria com o curso de Direção Teatral da Escola de Comunicação da UFRJ, coordenado pelas professoras Drª. Lígia Losada Tourinho e Drª. Maria Inês Galvão Souza[159].

Muitos preparadores corporais não possuem formação específica na área e têm seu fazer apoiado em outras formações voltadas para o estudo do corpo e do movimento. Constroem suas preparações baseadas em saberes que se relacionam com o preparo do corpo artístico e que respaldem seu trabalho. Daniel Leuback (2016. p. 23) nos aponta que:

[159] Professoras dos cursos de Graduação em Dança (DAC/UFRJ) e, respectivamente, coordenadora e vice coordenadora do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ)

> No âmbito da academia, com crescente frequência se encontram pesquisas e/ou publicações que trazem em seu título determinada técnica como preparação corporal. Entre os exemplos mais próximos e recorrentes, encontram-se a capoeira e demais artes marciais, a linguagem circense, yoga e outras atividades de origem oriental, técnicas de ginástica, danças populares brasileiras e práticas de educação somática, somente para citar alguns exemplos. E esta lista não exclui procedimentos originais, articulados por pesquisadores com base em suas próprias experimentações, sistematizados enquanto possíveis processos de preparação corporal.

Leuback (2016, p. 23) afirma ainda que o trabalho do preparador ainda está em processo de construção em relação aos aspectos que compõem e abarcam sua nomenclatura e funções:

> Dentro desse breve panorama inicial, mesmo com levantamentos ainda superficiais, podemos identificar o uso do termo em questão para designar uma diversidade de atribuições. Diante disso, compreendemos o preparador corporal como uma figura ainda em processo de reconhecimento de suas delimitações, tanto práticas quanto conceituais. Dada sua recente e crescente ascensão nos últimos quarenta anos, configurar qual seria a especificidade de sua atuação no panorama teatral contemporâneo se dá, de maneira tácita, mais por um entendimento implícito compartilhado por aqueles que praticam e solicitam esse novo profissional da cena, do que por teorias ou tentativas de conceituar o termo preparador corporal.

Nesse contexto, algumas questões podem ser levantadas: quem são os preparadores corporais? De onde partem seus saberes? Em quais fundamentos o preparador apoia seu trabalho? Quais metodologias utiliza? Com um campo ainda muito fragilizado por estar em processo de gestação e de delimitação, é difícil entender esse panorama e responder a essas perguntas. Porém, as demandas existem e o preparador precisa desempenhar sua função. Assim, cada vez mais a preparação corporal se reinventa através de linguagens e técnicas que investem seus conhecimentos no desenvolvimento de um corpo cênico.

É nesse cenário que a Teoria Fundamentos da Dança (TFD) se apresenta como uma possibilidade para o trabalho da preparação corporal. Através de sua pesquisa que potencializa o corpo e a permite dialogar com outras áreas artísticas.

Experiências em curso na Teoria Fundamentos da Dança (TFD)

Essa pesquisa nasce nos espaços da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da UFRJ, lugar que abriga os cursos de Dança e de Educação Física. Lugares formais e informais onde o corpo experimenta e habita os espaços atravessado pelos saberes desenvolvidos nas relações dialógicas entre docentes, discentes e funcionários da instituição. Lugares como o varandão (o longo corredor que liga a entrada da escola às salas de aula), os corredores entre as salas, as salas, os laboratórios, o Salão Helenita Sá Earp, as quadras, todos os espaços respiram práticas corporais que expressam diferentes culturas.

Assim, esse artigo sintetiza a experiência e o saber da experiência[160] (BONDÍA, 2002) presente nas trocas entre professores, alunos e funcionários, entre colegas, nas disciplinas e projetos de pesquisa, nos encontros e desencontros. É nessa rede de aprendizagens em transformação que se apresenta no corpo e seus encontros, que entramos em contato com a TFD. Começamos a compreender a dança como danças, e o próprio corpo como fonte inesgotável de possibilidades. Nesse sentido, potencializamos nossas danças, gerando novos afetos que se constituem em diferentes domínios expressivos da linguagem corporal.

A TFD não se constitui somente em seus saberes já estabelecidos, mas ela acontece, também, em diálogo com a experiência da prática, considerando a prática como pesquisa. A experiência se apresenta nesse artigo como um dos seus alicerces, pois é através dela e dos conhecimentos adquiridos por meio dela que as investigações surgem e se alimentam e que os processos acontecem. Sobre a relevância da experiência, Bondía (2002, p. 24) aponta:

> Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se

[160] Segundo Bondía (2002), é o conhecimento pessoal adquirido com a experiência.

> escutamos em francês, em que a experiência é "ce que nousarrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happentous", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Destacamos aqui experiências de dois projetos de pesquisa desenvolvidos no DAC/UFRJ: *"Arriscado" – um diálogo entre dança e acrobacia*, coordenado pela professora Drª. Isabela Buarque[161] (Projeto de pesquisa e extensão que investiga a relação da dança contemporânea com a acrobacia) e *Preparação Corporal para Atores* (Projeto de Pesquisa, em parceria com os cursos de Direção Teatral da UFRJ), nos quais os alunos dos cursos da graduação em Dança (DAC/UFRJ) realizam a preparação corporal das peças produzidas pelos discentes da DT, já citado anteriormente. Esses espaços carregam um ponto em comum: a dança como área artística em diálogo com outros campos do saber corporal. Assim, os projetos potencializam seus trabalhos através de suas técnicas e sensibilidades que estão para além dos limites do seu próprio fazer, desenvolvendo, a partir desses outros saberes, um desempenho diferenciado, complementando-os. Essas compreensões tomam forma como possibilidade de uma nova escrita que se dá no corpo e a partir dele:

> Entendi que a dança, para mim, enquanto campo artístico que estuda o corpo e suas possibilidades de movimento expressivo, possui a capacidade de fornecer ferramentas para alcançar potências corporais quanto à realização de atividades que dependam do desempenho do corpo, ainda que não sejam atividades artísticas. Ao entender a dança como área que produz conhecimento, há a possibilidade deste campo dialogar com outros meios, inclusive no trabalho com outras linguagens artísticas, auxiliando no despertar de caminhos do corpo, contribuindo para a ampliação do fazer artístico em suas execuções específicas (FERREIRA, 2019, p. 10).

A preparação corporal se apresenta como lugar para a conexão entre a dança e as outras áreas artísticas. E, ao entrar em contato com a TFD, surge a possibilidade de utilizar seus estudos como ferramentas para o diálogo entre a

[161] Professora dos cursos de graduação e pós graduação da UFRJ; Coordenadora do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ.

dança e as outras linguagens da arte. É assim que nasce o trabalho intitulado: *A dança como protagonista na preparação corporal: um relato de experiência acerca do trabalho com atores*[162].

A pesquisa se desenvolveu durante a preparação corporal da peça *Somos Todos Loucos Aqui*[163], de Cecília Hadassa, no interior do projeto de pesquisa *Preparação Corporal para Atores.* A peça é uma adaptação dos filmes *Alice no País das Maravilhas* e *Alice Através do Espelho*[164]*.*

A concepção da peça durou cerca de quatro meses e contava com alguns desafios referentes à preparação:

- Tempo: Havia pouco tempo para muito trabalho. Era necessário estruturar os corpos dos personagens, realizar os laboratórios de criação, construir as partituras[165] e ensaiar. Os encontros para preparação aconteciam duas vezes na semana e variavam entre em hora e uma hora e meia;
- Quantidade de personagens: A peça possuía 15 personagens, mas só contava com 8 atores;
- Personagens com corpos híbridos: Assim como no filme e no livro, apenas a personagem da Alice é humana. Todos os outros personagens transitavam entre o reino animal e/ou o mundo das fantasias.

As ferramentas que auxiliaram no planejamento e atuação da preparação corporal estavam contidas nos parâmetros da TFD. Cada um deles e suas especificidades (ressaltamos que para cada um dos parâmetros existem aspectos que os compõem e que, na maioria das vezes, dialogam com os outros) foram os auxiliadores da preparação corporal dos atores.

A seguir (na próxima página), um quadro explicativo para a melhor compreensão do trabalho desempenhado com os parâmetros:

---

[162] Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em dança pela UFRJ, de Dandara da Silva Ferreira (2019), uma das autoras do presente artigo.

[163] Trabalho de conclusão de curso em Bacharelado em Direção Teatral pela UFRJ, da aluna Cecília Hadassa (2019).

[164] Filmes adaptados dos livros homônimos, de Lewis Carroll.

[165] São células de movimento ou, dependendo da proposta da peça e/ou diretor, coreografia.

Quadro 1: Conteúdo baseado na Teoria Fundamentos da Dança

Parâmetro	Especificidade	Objetivo
Movimento	- Estados: potencial (sem movimento visível no espaço) e liberado (movimento que se desloca no espaço); - Modos sucessivos e simultâneos dos movimentos; - Simetrias e assimetrias (igualdades e diferenças das movimentações dos membros superiores e inferiores); - Contatos e apoios (relação com o espaço e/ou com o outro); - Bases corporais; - Bases combinadas.	- Elaboração - Composição das corporeidades dos personagens; - Criação das partituras; - Criação das cenas; - Demandas pontuais pessoais.
Espaço	- Planos (frontal, sagital e horizontal); - Níveis (alto, médio e baixo); - Eixo.	- Laboratórios de criação.
Dinâmica	- Modos de execução (do movimento: conduzido, balanceado, vibratório, pendular, percutido, ondulante e lançado).	- Elaboração dos corpos dos personagens.
Forma	Posições puras (as	- Alongar e aquecer o

	posições conhecidas no balé clássico): dos membros inferiores na base de pé; - Desenhos das Linhas (curvas, angulares e retas).	corpo buscando ampliar habilidades e competências.
Ritmo	- Variação do tempo (ritmo e velocidade).	- Troca dos personagens: ritmo como gatilho para a mudança do estado de cena de cada personagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante ressaltar que a escolha dos parâmetros em relação às especificidades e os objetivos foram baseadas nos conhecimentos e nas experiências com a TFD. Essa configuração/esquema poderia ter sido diferente, mas o trabalho da preparação passa também pelas concepções do preparador e da forma como o mesmo conduzirá seu processo. A preparação deve considerar as necessidades do diretor, da peça, dos atores e dos personagens, e dos aspectos que considera pertinentes para o melhor desenvolvimento do seu trabalho, como por exemplo: tempo, espaço, contexto histórico da peça, o corpo dos atores, a dramaturgia, entre outros.

Essas possibilidades esquemáticas corroboram a viabilidade da TFD como alicerce para a preparação corporal. A partir dos elementos que a integram, é possível construir um trabalho de qualidade, sólido, diverso, criativo, pedagógico e eficaz. A TFD é uma epistemologia, base conceitual para escolhas diversas, orientação estruturada, porém, flexível. A metodologia não está contida nela, mas sim, a partir dela.

A pesquisa é impulsionada e expandida

No trabalho descrito no item anterior, temos um recorte específico. A preparação se atém à investigação no campo do Teatro, mas se revela impulsionadora e passa a gerar outras ideias a partir dos processos e resultados obtidos. Se anteriormente ela se inicia como uma indagação a respeito da relação de interface da dança com outras linguagens, no seu decorrer ela se apresenta como uma forma alicerçada na Teoria Fundamentos da Dança. As possibilidades e variedades contidas na TFD conferem à pesquisa a viabilidade de expandir sua área de atuação.

Ao entender o corpo como o grande elo entre o trabalho já citado e a pesquisa que se desencadeia a partir dele, a investigação se debruça sobre a preparação corporal como potencializadora do fazer artístico, sem estar condicionada a uma performance específica. Assim, o corpo ganha espaço na pesquisa. “O corpo, a situação, o acontecimento passam a ser os aspectos em voga nas Artes Cênicas” (TOURINHO; 2009, p. 90). O corpo se manifesta como produtor da cena, portanto, suas possibilidades expressivas e as relações entre o estudo do corpo através da TFD e outras áreas artísticas, tornam-se as principais causas das investigações aqui citadas.

Desses atravessamentos relacionados às pesquisas teórico-práticas surge o desejo de dar continuidade às investigações sobre a preparação corporal por meio de novas experiências de formação. Desenvolvendo atualmente no Programa de Pós Graduação em Dança da UFRJ (PPGDAN), a pesquisa com título provisório *Toolkit para preparação corporal: uma proposta de trabalho a partir da Teoria Fundamentos da Dança,* dialogando com os conceitos da TFD potencializando sua aplicabilidade. A preparação corporal é inerente ao corpo, seja no campo da arte (aqui delimitamos as linguagens artísticas como teatro, dança e circo) ou de outras áreas que, de certa forma, possuem características semelhantes (performance, estética, espetáculo, virtuosidade, coreografia) e que queiram aprimorar o seu fazer. Assim, surge então a ideia da criação de um *Toolkit* (Kit ou Caixa de Ferramentas) para a preparação corporal.

Para o desenvolvimento da pesquisa, acrescenta-se a concepção de uma das áreas da tecnologia para dialogar com a TFD e com a preparação corporal, o *design*, mais especificamente o *Design Thinking* (DT) que é uma maneira inovadora de pensar o trabalho no *design*: “o Design Thinking é uma abordagem centrada no ser humano que possibilita a geração de ideias em diversos contextos” (TORQUATO et al, 2015, p. 8). Ele funciona por meio de etapas que auxiliam os designers a realizarem suas funções, que podem ser divididas da seguinte maneira: criar, idear e produzir. Para executarem cada uma dessas fases, que podem ser subdivididas ou ampliadas, há ferramentas que são extremamente necessárias para a conclusão de cada etapa do processo.

A Caixa de Ferramentas para a preparação corporal surge como uma possibilidade de caminho para o preparo do corpo. Essa ocupação é permeada por etapas realizadas durante todo o processo e que constituem o trabalho da preparação. Acontecem por meio dos métodos, conhecimentos e experiências do preparador:

> [...] Neste momento, a partir de seu repertório de pesquisa ele organiza conteúdos, prepara planos de experimentação para a criação e determina os temas (as categorias, os parâmetros e as técnicas de trabalho). Começa a definir como irá trabalhar esses corpos (indivíduo, coletivo, corpo poético) a partir dos pilares que compreende como pertinentes. Este momento é singular e possui infinitas possibilidades. Há uma infinidade de conhecimentos sobre o corpo. O importante é que o preparador corporal consiga olhar para sua formação, para o seu repertório de experiências e, a partir dos seus conhecimentos, gerar proposições, criar caminhos de experimentação e aperfeiçoamento de aspectos técnicos necessários ao projeto com base nas demandas da própria obra (TOURINHO; SOUZA; 2016, p. 184).

Como percebemos no quadro apresentado neste texto, é possível esquematizar as ferramentas da TFD de uma maneira que auxilie um preparador, por exemplo, através dos parâmetros, suas especificidades e do objetivo desejado. Mas devemos ressaltar que o conhecimento não deve ser “enquadrado” os elementos pertencem aos processos, que se distinguem conforme seus objetivos. A própria TFD não sistematiza nenhuma técnica em si, apesar dos encaminhamentos presentes em seus conceitos, eles são

totalmente flexíveis. A Caixa de Ferramentas possui essa mesma abertura para entrada e saída de novos elementos.

Considerações Finais

Esse artigo compartilha ideias e reflexões baseadas em hipóteses testadas sob a forma de práticas investigativas que geraram materiais artísticos de qualidade. A pesquisa está em processo, em fase de revisão de possibilidades, estruturação e revisão bibliográfica. Ainda não chegamos na formulação do *Toolkit* (não sabemos também se manteremos o nome original ou se traduziremos, por isso ele aparece nas duas versões no decorrer do texto). Mas entendemos a relevância da pesquisa no campo da preparação corporal, como mais um conteúdo voltado especificamente para essa área de atuação em expansão.

Essa pesquisa visa contribuir com os debates acerca dos possíveis rumos que o corpo pode seguir quando ele entende sua própria potência e se lança em novas possibilidades. No entanto, se faz necessário agentes que instiguem, provoquem, viabilizem, e despertem esse corpo, respeitando as suas histórias, crenças, sentimentos, singularidades e até mesmo os seus limites. E é nesse contexto que a TFD está inserida. Como defendemos desde o início desse artigo, reafirmamos a capacidade dela em acessar as manifestações corporais através de sua visão integral, pensando um corpo holístico, dialogando com outras áreas que estudam o corpo e o movimento expressivo e alicerça fazeres. Aqui nesse contexto, seus conceitos fundamentam o trabalho da preparação corporal. O diálogo entre a TFD, o corpo e suas experiências (também formativas) destacam-se aqui como novas possibilidades para as áreas artísticas, para os próprios artistas e para a cena. É possível ver se desencadear novos caminhos e perspectivas através de novos olhares.

Referências

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.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

FERREIRA, Dandara da Silva. *A dança como protagonista na preparação corporal: um relato de experiência acerca do trabalho com atores.* Monografia, Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Dança, Departamento de Arte Corporal, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

HADASSA, Cecília. *Somos Todos Loucos Aqui.* Monografia, Trabalho de Conclusão de Curso em Bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em Direção Teatral, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

LEUBACK, Daniel. *O Preparador Corporal e o Trânsito da Concepção para o Corpo em Cena. Dissertação de Mestrado*, Artes da Cena, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, 2016.

MOTTA, Maria Alice. *Teoria Fundamentos da Dança. Uma Abordagem Epistemológica à Luz da Teoria das Estranhezas.* Dissertação, Mestrado em Ciência da Arte, Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

TAVARES, Joana Ribeiro. Klauss Vianna e a preparação corporal do ator: um quiasma entre a dança e o teatro brasileiros. **Ouvirouver**. Uberlândia, n. 4, 2008.

TORQUATTO, Mirian; WILLERDING, Inara; LAPOLLI, Édis. A Ferramenta Design Thinking: Uma Estratégia de Gestão Empreendedora da Inovação para o Despertar Criativo em Organizações. In: ALTEC CONGRESSO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTÃO DE TECNOLOGIA, XVI, 2015, Brasil. **Anais**. Porto Alegre, 2015.

TOURINHO, Lígia; *Dramaturgias do Corpo: Protocolo de Criação das Artes da Cena*. Tese, Doutorado em Artes, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

TOURINHO, Lígia; SOUZA, Maria Inês Galvão. A Preparação Corporal para a Cena como Evocação de Potências para o Processo de Criação. **Art Research Journal**; V. 3, n. 2; p. 178 – 193, 2016.

NA BEIRA:
UMA EXPERIÊNCIA EM DANÇA NA ENCANTARIA DO CORPO

Luiza Monteiro e Souza (UFPA)

Primeiras considerações

Este artigo apresenta uma escritura reflexiva acerca da obra cênica *Na Beira*, da Companhia Moderno de Dança – CMD, tomando como referência prático-teórica o cruzamento entre a dança imanente (MENDES, 2017) e as encantarias (LOUREIRO, 2015).

A pesquisa-criação refere-se aos rios da Amazônia como inspiração poética. De acordo com Loureiro (2015), as águas turvas dos rios criam uma espécie de dimensão transcendental, as encantarias, onde habitam, paradoxalmente submersos, seres encantados que poetizam a existência cotidiana destes rios no imaginário amazônico (LOUREIRO, 2008).

Em *Na Beira*, os criadores são permeados por uma atmosfera composta nas nuances entre visível e invisível; superfície e profundeza; interior e exterior; nuances estas provocadas no encontro com o contexto conceitual das encantarias dos rios da Amazônia. Processo e obra são gestados na equivalência do rio com o corpo, propondo-se experimentar o corpo em processo de criação em dança percebendo-se e desvelando-se por meio da encantaria do corpo. A encantaria do corpo se instaura, então, como a principal teoria de criação da obra.

Na beira apresenta encantarias e seres encantados particulares e coletivos emergidos dos corpos criadores nos mergulhos nas experiências de imersão e emersão (EIEs) características da metodologia do processo. As EIEs são a metodologia central da pesquisa-criação. Elas compõem um conjunto de estratégias criativas, elaboradas pelos bailarinos, visando estimular cada criador a mergulhar nas profundezas de si. Inspiram-se na metáfora do corpo como um rio, a fim de que possam percebê-lo habitado por uma dimensão poética submersa onde surgem e emergem os gestos dançados durante todas

as fases do processo. A zona submersa do corpo é acessada pelos criadores nas experiências do processo e apresentação da obra. Com efeito, em *Na Beira*, as danças imanentes concebidas são manifestações visíveis das forças poéticas invisíveis habitantes nas encantarias dos criadores.

Do corpo visível ao corpo invisível: questões acerca do corpo utópico e da dança imanente

Ao longo da gestação de *Na Beira*, as danças imanentes geradas e apresentadas pelo criador foram experimentadas nas sutilezas de suas imersões na encantaria do corpo. Do visível ao invisível. Do invisível ao visível. As forças internas percebidas pulsavam para a revelação de movimentos, corpos, danças, nascidos na escuta sensível do corpo imerso nas EIEs. Neste sentido, consideramos que as encantarias dos corpos são as moradas onde habitam as danças imanentes da obra em fase embrionária.

O criador é estimulado a mergulhar nas profundezas de si, deixando esta dimensão invisível instaurar a tessitura de movimentos poéticos que vão pouco a pouco emergindo na superfície corporal a cada EIE. Abre-se espaço para que diversas possibilidades criativas (particulares e coletivas) sejam instauradas para dar vida e visibilidade cênica à poesia habitante das encantarias dos corpos criadores. Compreende-se o corpo dançante como um corpo utópico que:

> Não se deixa reduzir tão facilmente. Ele tem, após tudo, ele mesmo, seus recursos próprios de fantástico; ele também possui lugares sem lugares e lugares mais profundos, ainda mais obstinados que a alma, que a tumba, que o encantamento dos mágicos. Ele tem suas cavernas e seus sótãos, ele tem suas salas obscuras, ele tem suas praias luminosas. (FOUCAULT, 2009, p. 12, tradução nossa)[166].

[166] Ne se laisse pas réduire si facilement. Il a, après tout, lui-même, ses ressources propres de fantastique; il en possède, lui aussi, des lieux sans lieu et des lieux plus profonds, plus obstinés encore que l'âme, que le tombeau, que l'enchantement des magiciens. Il a ses caves et ses greniers, il a ses séjours obscurs, il a ses plages lumineuses. (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Os corpos criadores em *Na Beira* se fazem e se desfazem como o corpo utópico presente nas reflexões de Foucault (2009). Corpo que se conhece e não se conhece ao mesmo tempo. Não localizado em polaridades. Ao contrário. Corpo que é o espaço vazio, o entre, o vão. Nem totalmente conhecido, nem totalmente desconhecido. Um corpo que ao chegar escapa a si mesmo. Se abandona no invisível de si criando formas outras de se tornar visível a partir das pulsões sentidas em suas encantarias.

Ser utópico, de certa forma, é suscitar o devir, o inacabamento, a transformação como movimento em jogo de um corpo inacabado em constante relação, mudança, criação, considerando a instabilidade cambiante e efêmera de sua presença e modos de existência no mundo.

Os corpos em *Na Beira* são utópicos. Eles são a materialização de invisíveis presentes na encantaria do corpo. De um fluxo de forças que se reconhecem no corpo durante o ato criativo por meio da presença, atenção, escuta, de si e do outro. Nesta utopia, um dos valores caros ao processo é estimular os criadores a se lançarem no encontro com desconhecido, com o oculto. Com efeito, importante sublinhar que :

> O dançarino procura fazer de seu corpo algo que não existe; ou que ainda não existe. Enquanto ele não dança, a dança – sua dança, essa dança que ele se esforça a procurar – não existirá. A propósito, ele passará sua vida a perdê-la e a encontrá-la. Então, ele é portador de esperança (mas também de desesperança) e de utopia, de fantasia(s) e de sonho, de ansiedade e de desejo, mas também de loucura. É isso, ao meu ver, que lhe incita a trabalhar, a explorar e experimentar, a avançar, a constantemente olhar mais longe; ver no sonho seu corpo lhe preceder, surpreender-lhe, encantar-lhe e impressionar-lhe. Não como um delírio, mas um desejo; intenso, nutrido pelo cotidiano. Corporalmente, reinventar-se, descobrir-se a cada instante, prazer absoluto. Corpo fantasma e fantástico, relaxado e controlado, natural, sem resistência, deixando-se guiar pela demanda e pela sociedade. (MARTIN, 2011, p. 18-19, tradução nossa)[167].

---

[167] Le danseur cherche à faire de son corps quelque chose qui n'existe pas; ou qui n'existe pas encore. Pendant qu'il ne danse pas, la danse – sa danse, cette danse qu'il s'efforce à chercher – n'existera pas. Au fait, il passera sa vie à la perdre et à la trouver, à la découvrir. Donc, il est le porteur d'espoir (mais aussi de désespoir) et d'utopie, de fantaisie(s) et de rêve, d'angoisse et de désir, mais aussi de folie. C'est, à mon regarde, ce que l'incite à travailler, à explorer et expérimenter, à avancer, à constamment regarder plus loin; voir dans le rêve son corps lui précéder, le surprendre, l'enchanter et l'impressionner. Pas comme un délire, mais un désire;

No jogo com as encantarias, cada corpo faz ver diferentes formas de dialogar com aquilo que está para além dos olhos, para além da superfície da pele. Visível e invisível; interior e exterior; superfície e profundeza; aparente e escondido; conhecido e desconhecido; são, pois, polaridades-paradoxos que nutrem o processo criativo.

As polaridades acima descritas propõem pensarmos os corpos da pesquisa imersos na constante dialética suscitada pela presença do corpo no mundo, o qual faz-se e desfaz-se nos momentos entre essas polaridades, na passagem, no trânsito: corpo nem totalmente exposto, nem totalmente escondido; visível e invisível ao mesmo tempo.

Como em espiral, uma banda de *Moebius*, o corpo em *Na Beira* refaz-se no encantamento de si mesmo a cada EIE. Revela coisas e esconde outras. Pequenas fissuras e lacunas necessárias ao seu processo de impermanência no (des)conhecido de si em relação ao mundo. A pesquisa-criação lida com corpos sendo movidos pela instabilidade, pela procura; uma ida sem chegada; encontros ocultos sensíveis. A partir do exposto, considera-se que o :

> O ato criativo não é o resultado do poder inerente a um “corpo” como estrutura orgânica permanente e significante. Bem ao contrário, um tal ato resulta do trabalho de uma rede material e energética móvel, instável, de forças instintivas e de interferências de intensidades díspares e cruzadas (BERNARD, 2002, p.20, tradução nossa)[168].

Indo ao encontro das palavras de Bernard (2001), sublinha-se o processo como um contínuo espiralado que expõe e esconde as forças e os mistérios do corpo. Desta forma, *Na Beira* apresenta um:

---

intense, nourri par le quotidien. Corporellement se réinventer, se découvrir à chaque instant; plaisir absolu. Corps fantôme et fantastique, relaxé et contrôlé, naturel, sans résistance, se laissant guider par la demande et la société. (MARTIN, 2011, 18-19).

[168] L’acte créateur n’est pas le fait du pouvoir inhérent à un « corps » comme structure organique permanente et signifiante. Bien au contraire, un tel acte résulte du travail d’un réseau matériel et énergétique mobile, instable, de forces pulsionnelles et d’interférences d’intensités disparates et croisées (BERNARD, 2002, p.20).

> Corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico. Corpo absolutamente visível, um sentido: eu sei muito bem o que é ser olhado por outra pessoa da cabeça aos pés, eu sei o que é ser visto por trás, por cima do ombro, surpreso quando eu espero, eu sei o que é estar nu: no entanto, este mesmo corpo que é tão visível, é retirado, ele é captado por uma espécie de invisibilidade da qual eu nunca posso separá-lo. (FOCAULT,2009, p. 13, tradução nossa)[169].

Alinhada ao conceito de corpo utópico de Foucault (2009), uma outra noção preciosa que orienta as práticas criativas da obra é a noção de dança imanente. Concebida na práxis artística da CMD, aborda principalmente questões acerca do corpo dançante como criador do conteúdo e da forma da obra de arte.

De acordo com Mendes (2017), a dança imanente parte e retorna para o corpo. Deste universo plural e utópico chamado corpo. De um corpo atento a si. Que ao experimentar, procura. Redescobre. Reinventa. Desiste. Nas sutilezas ilimitadas do que pode um corpo, para a dança imanente não há fronteiras, definições ou regras que instituam aquilo que pode ou não ser dança. O que pode ser. O que não pode ser.

A dança imanente não é uma técnica, um gênero de dança, códigos, movimentos, gestos, passos, estilo. Ela é uma práxis artística que faz-pensa o corpo, o movimento, a dança por meio de processos de criação. Ela não se conhece a priori. Assim como o corpo, é constante devir. Se descobre em processo. No fazer. Em transformação. Devir entrelaçado nas incertezas sempre moventes dos corpos utópicos partícipes das criações.

O corpo e suas implicações bio-psico-sociais são o lócus da criação em dança imanente. Nesta perspectiva, certos agenciamentos tradicionais relativos ao papel do coreógrafo reconfiguram-se. A criação é experimentada de forma descentralizada, tendo cada corpo a função de investigar, pesquisar, criar,

---

[169] Corps incompréhensible, corps pénétrable et opaque, corps ouvert et fermé : corps utopique. Corps absolument visible, en un sens : je sais très bien ce que c'est qu'être regardé par quelqu'un d'autre de la tête aux pieds, je sais ce que c'est qu'être épié par-derrière, surveillé par-dessus l'épaule, surpris quand je m'y attends, je sais ce qu'est être nu : pourtant, ce même corps qui est si visible, il est retiré, il est capté par une sorte d'invisibilité de laquelle jamais je ne peux le détacher. (FOCAULT, 2009, p. 13).

compor, a partir de suas possibilidades particulares e também naquelas dialogadas em coletivo. Nas palavras de Mendes (2017, p. 2098), destaca-se:

> Estamos diante da busca por uma dança do próprio corpo, aberto, agenciador e inacabado, que tem em si mesmo todas as potências daquilo que o circunscreve, inclusive outros corpos. Em suma: para a dança imanente, o corpo é o 'eu', mas é também o 'outro'.

A dança imanente emerge nas condições geradas em cada processo. Nesta práxis, relevante sublinhar a autonomia dos criadores para conceber suas danças imanentes a cada experiência criativa, as quais portam características, técnicas, conteúdos e teorias de criação próprios. Esta práxis é, pois, sempre devir. Devir corpo. Devir movimento. Devir dança. Devires concebidos nas interfaces nascidas nas entranhas desconhecidas e infinitas dos processos de criação.

Na Beira se inspira na abordagem de Mendes (2017) utilizando-a para instigar a tessitura de procedimentos artísticos que levem em consideração a não fixação de padrões e normas como ponto de partida para a acolhida das peculiaridades do seu processo. Em *Na Beira*, a dança imanente legitima a abertura às criações emergidas dos atravessamentos específicos dos corpos criadores na relação com a encantaria do corpo.

Longe de fixar normas e formas a serem dançadas, esta práxis é presente na pesquisa-criação como uma espécie de filosofia em ação, cujos contornos visibilizam-se somente quando as experiências criativas se iniciam. *Na Beira* é uma obra em dança imanente, porque seu início, meio e fim não são conhecidos a priori. É no fazer que ela se dá a conhecer. Parte e retorna ao corpo, o lugar de nascimento e morte da obra. Abaixo, apresentamos o depoimento de um dos criadores acerca da relação da dança imanente com a encantaria do corpo:

> O existir e o fazer dança imanente já é um tipo de conexão com a encantaria. Porque a dança imanente permite esse acesso, permite

> esse nascimento, essa emergência de um corpo encantado. O simples fato de praticar, estudar e criar em dança imanente já é esta conexão com a encantaria. É estar no mundo. A partir do momento que passamos a modificar nosso corpo, nossa existência, de uma forma poética, já estamos acessando a encantaria e já estamos disponíveis para que esses seres encantados possam emergir do interior, o que permite descobrir sempre um corpo a mais. E isso é difícil, porque devemos lutar contra esse lugar comum e acessar estes corpos encantados. Ás vezes, fazer novas coisas na dança imanente e na vida é o grande desafio. É a coisa mais legal e mais rica que a dança imanente fornece, porque em função do processo podemos descobrir e fazer coisas, poesia, de acordo com a forma como somos estimulados e como esse encontro nos chega. (Lucas Costa. Depoimento concedido no dia 03-03-20 para este artigo).

Da encantaria do rio à encantaria do corpo: corpo, dança e poesia no processo de criação de *Na Beira*

Considerando as abordagens de corpo e dança imanente por ora apresentadas, é importante sublinhar que uma das grandes contribuições da teoria de criação de *Na Beira* é a confluência destas abordagens com a noção de encantaria. De acordo com Loureiro (2008, p. 2):

> As encantarias amazônicas são uma zona transcendente que existe no fundo dos rios, correspondente ao Olimpo grego, habitada pelas divindades encantadas que compõem a teogonia amazônica. É dessa dimensão de uma realidade mágica, que emergem para a superfície dos rios e do devaneio, os botos, as iaras, a boiuna, a mãe do rio, as entidades do fundo das águas e do tempo. Penso que representam o maravilhoso do rio equivalente à poetização da história promovida pelo maravilhoso épico. Esses prodígios poetizam os rios, os relatos míticos, o imaginário, a paisagem – que é a natureza convertida em cultura e sentimento.

O autor nos instiga a perceber além do aparente, da forma do rio. Daquilo que é externo, que está na superfície. Do que se encontra visível aos olhos. Ele apresenta os rios amazônicos, de águas turvas e escuras, constituídos de uma zona transcendental, invisível, implicada ao rio. Uma dimensão imaterial que forma este rio.

A partir da noção de encantarias, somos convidados a observar, sentir, perceber, dimensões outras das vivenciadas cotidianamente em nossa sociedade capitalista, guiada pelo produtivismo, pela reprodução. Faz-nos refletir sobre o espírito frio e calculista da sociedade de hoje, que vem cada vez mais convocando uma espécie de desencantamento do mundo e do corpo. A esse respeito, cabe refletirmos um pouco sobre certas lógicas cotidianas desenfreadas, e instaladas há algum tempo, que amputam, esfacelam, desgastam e desencantam o mundo. Segundo Côté (2014, p. 40):

> No entanto, desde a época dos deuses únicos, dos mercados internacionais, da acumulação de tesouros, da multiplicação de bens, a consciência humana foi gradualmente corroída. Ela recai sobre o cálculo, o ângulo reto, a causalidade, a racionalidade, a objetividade, todas as costuras desse casaco que se chama poder e progresso. Tornamo-nos unidimensionais, isto é, em dívida com a realidade, escravos do empirismo. O preço desse sucesso liberal e econômico é enorme. A história recente se apresenta como uma sucessão de amputações e sacrifícios. Nós desencantamos o mundo, perdemos o sentido de sua beleza, liquidamos nossa herança do maravilhoso, neutralizamos a eficácia simbólica de nossas relações com os objetos, com a vida, com a memória. Em princípio, criar riqueza econômica não deveria se opor à criação da beleza. Mas temos que admitir que a máquina infernal chegou a isso: nada pode impedir o progresso. (tradução nossa)[170].

Toda a ambiência descrita e denunciada na reflexão de Côté (2014) é reveladora de questões bastante urgentes há muito tempo na humanidade. Humanidade em um mundo desencantado. Progressão cega e pesada que emerge seres e coisas em um processo acelerado de perda da poesia, do imaginário, da atenção sutil ao corpo e ao ambiente, ao tempo, às relações, aos afetos.

[170] Or, depuis l'époque des dieux uniques, des marchés internationaux, de l'accumulation des trésors, de la multiplication des biens, la conscience humaine s'est graduellement érodée. Elle se rabat sur le calcul, l'angle droit, la causalité, la rationalité, l'objectivité, toutes les coutures de ce manteau qui s'appelle la chape du pouvoir et du progrès. Nous sommes devenus unidimensionnels, c'est-à-dire redevables au réel, esclaves de l'empirie. Le prix de ce succès libéral et économique est énorme. L'histoire récente se présente comme une succession d'amputations et de sacrifices. Nous avons désenchanté le monde, perdu le sens de sa beauté, liquidé notre héritage de merveilleux, neutralisée l'efficacité symbolique de nos rapports aux objets, à la vie, à la mémoire. En principe, créer de la richesse économique ne devrait pas s'opposer à la création de la beauté. Mais force est d'admettre que la machine infernale en est rendue là : rien n'arrête le progrès (CÔTÉ, 2014, p. 40).

A dinâmica de desencantamento do mundo nos convida a produzir. Fazer. Fragmentar. Ter. Ter resultados. Cumprir tarefas. Alcançar objetivos. Somos convidados a repetir e produzir estados de corpos a partir de regras, códigos, normas e necessidades das estruturas sociais enraizadas na sociedade, as quais ditam quais são os poderes regulatórios da vida e do mundo. Sem espaço para a criatividade. Sem espaço para o imaginário. Sem espaço para o indivíduo. Sem espaço para as artes.

Desencantar o mundo nos ensina também a não mais perceber o que se passa e como se passa. Sentir. Escutar. Somos impelidos a não dar tempo para perceber o que nos chega, o que nos afeta. A vagar como sonâmbulos absortos, incapazes de dar atenção e aproveitar os momentos, o tempo, as coisas, as pessoas, o mundo.

Viver esse desencantamento seria como perder espaço para respirar. Perder a capacidade de se movimentar, de observar, tocar e de criar outros mundos possíveis. Um mundo funcional, normatizado e ao serviço da produção e mercado global. De ter mais que ser. Ver mais que perceber. Fazer mais que experimentar. Da quantidade mais que a qualidade. Do pensar mais que mover. Do que é visível mais do que aquilo que é invisível.

Importante perceber que o corpo dançante, e os mais diversos processos criativos engendrados por ele, sofre também um processo de desencantamento. Em geral, a dança ocidental é refém do imediatismo, da superficialidade, das normas, da reprodução, os quais encarceram processos e obras de acordo com as demandas do mercado.

É comum em alguns circuitos de artes da cena que os artistas levem em consideração aspectos exteriores ao corpo como parâmetros referenciais para ditarem e conduzirem suas criações. Em outras palavras, há um diálogo bastante concreto dos processos de criação de estados de corpo em dança com a lógica mecanicista e capitalista da sociedade. Nessa lógica, o corpo é visto como objeto homogêneo, acabado, feito para aprender, repetir, comunicar, estar preparado e fornecer resultados precisos para cumprir suas

demandas. Uma ambiência da quantidade, do resultado, do produto, como dimensões principais e em evidência no contexto das artes.

Talvez nossa sociedade esteja diante do abandono das dimensões impalpáveis do ser humano e de seu meio. Nesse sentido, acredito que temos sido movidos pelo desencantamento. Na humanidade. No mundo. Na vida. Na dança. No corpo dançante.

Inserida nesse contexto, a aplicação da noção de encantaria, na pesquisa-criação aqui tratada, apresenta-se também como pista para criar novas formas de ir no sentido contrário aos processos de desencantamento. É convocar outras formas de inventar, de ser. É ir ao encontro de caminhos desconhecidos, de magia, de profundezas. Sem muita certeza, controle, regras.

Na Beira foi aos poucos delineando percursos opostos à dinâmica de desencantamento do mundo. Dentre outros aspectos, seu processo criativo imerge os corpos na experimentação de camadas interiores, procurando priorizar àquilo que se encontra no nível da sensação, do invisível, do interior.

Essas camadas atuam como dispositivos que fazem o corpo sentir e criar a partir de suas entranhas. Encantar-se a si próprio. Re-encantar-se. Podemos falar, então, que o processo da obra instiga o encantamento do corpo. Processo no qual a encantaria do corpo lhe convoca a ser-estar um corpo encantado. A conceber uma dança imanente encantada, instigando mergulhos no universo mágico do corpo. Mergulhos na invisibilidade corporal.

Segundo a abordagem de Loureiro (2008), do rio prático, utilitário, cotidiano, com o qual o caboclo ribeirinho coexiste, são criados o boto, a boiuna, a iara, seres encantados das encantarias dos rios que o poetizam, compondo as histórias do imaginário da Amazônia. Este rio, onde não é possível enxergar o fundo, permanecendo suas entranhas veladas e misteriosas devido à coloração de suas águas, é encantado. É dele e nele que repousa sua dimensão poética. Seus encantados. A existência do rio é dada por tudo aquilo que se pode ver, sua camada visível (superfície) e por sua

camada invisível (profundezas). Nesse contexto, Loureiro (2008, p. 13-14) afirma que as encantarias são:

> As encantarias, como o lugar dos encantados submersos nos rios da Amazônia, de certo modo, revelam a liberação da função não utilitária do rio, valorizando a relação deste com o imaginário, em detrimento das funções práticas e de uso que constituem a natureza imediata ou *material* do rio. Os homens passam pelo rio, usam o rio, trabalham no rio, alimentam-se do rio, navegam pelo rio, vivem no rio e morrem no rio. Todavia, pelo devaneio, percebem que há uma outra realidade que lhes estimula um estado de alma diferente, que lhes permite olhar e perceber esse rio de uma outra forma, plena de um mistério encantatório, magicamente real, capaz de fazer desse rio uma realidade simbólica sensível e que se revela como "uma finalidade sem a representação de um fim". Algo que corresponde a uma situação estetizada.

Partindo da relação encantarias-rios, o autor desdobra suas reflexões propondo pensar essa noção em sua produção artística. Loureiro é poeta e aproxima a noção de encantarias como propulsora para falar da teoria poética engendrada na sua produção de poemas. Propõe, assim, uma abordagem sobre a poesia como encantaria da linguagem (Loureiro, 2008). Com efeito, para o autor:

> Entendendo a linguagem como um rio-corrente, espaço de navegação do poeta, ao lado das funções práticas que a constituem como linguagem informativa (representação, expressão e apelo), cremos que a função poética existe subjacente ou submersa nos peraus, nos abismos da linguagem, florescendo à superfície do texto pelo toque no botão de flor da palavra poética (LOUREIRO, 2019, p. 83).

Ao apresentar a poesia como encantaria da linguagem, Loureiro (2008) serve-se desse conceito como o pólen que gesta o nascimento da poesia nos peraus da linguagem escrita. O autor comenta, ainda, que habitualmente a linguagem escrita é vista e percebida a partir de suas camadas práticas, funcionais, utilitárias, cotidianas, camadas relativas àquilo que a palavra representa no sentido literal, denotativo.

No caso da poesia, para o autor, tem o poder de revelar, desvelar, outras dimensões e outros sentidos da palavra. O ato de desvelar a poesia da linguagem escrita seria feito por mergulhos de suas profundezas. Assim, o poeta seria o responsável pela emersão da palavra encantada. Visibilização das encantarias da linguagem escrita feita em poesia. Este movimento de aparição das encantarias é descrito como:

> O afloramento da função poética das abismais encantarias da linguagem ocorre no processo de re-hierarquização dos signos com a inversão da dominante que passa a ser exercida pela estética. A função prática dá lugar à função poética. De certa maneira, é um movimento de conversão semiótica da linguagem-padrão em linguagem-poética. A encantaria é um rio prodigioso, submerso num rio utilitário e pronto a emergir sob o toque do devaneio do caboclo ribeirinho. Pelo devaneio, o caboclo amazônico subverte a realidade do rio, desautomatizando a visão, fugindo à redundância, provocando uma nova contemplação rica de informações e transgressões. De igual modo, é pela ação transgressora e informacional que o poeta retira a linguagem do uso automatizado ou redundante, para uma nova dimensão, que é a poética. Pela evidenciação da encantaria do rio, passa-se a ver o rio não como rio de uso, mas transformado em uma realidade mágica, a realidade de um mistério gozoso (LOUREIRO, 2008, p. 15).

A partir do exposto, Loureiro amplia essas questões ao escrever o texto a *Arte como encantaria da linguagem*. Utilizando-se do paralelismo conceitual entre as encantarias e as artes, o autor compreende que as manifestações artísticas são meios de expressão visível de encantarias. Logo, cada linguagem artística teria seus caminhos próprios para desvelar encantarias.

À luz das reflexões por ora expostas, propomos a partir de *Na Beira* uma abordagem teórico-prática que prioriza a relação corpo, dança e encantaria. Se observarmos o cruzamento do corpo com a possibilidade de ser também uma encantaria corpo, a práxis da dança imanente seria uma possibilidade de o corpo criar, a partir de si, estados poéticos para ser, estar e criar o mundo em arte. Então, a dança imanente criada pelo corpo, partindo-se do princípio de que ela vem do corpo, é a própria encantaria do corpo visibilizada em gestos dançados.

O processo de *Na Beira* é composto por procedimentos artísticos que instigam os criadores a sentirem para além de seus corpos na dominante utilitária/cotidiana. Investiga-se a passagem dessa dimensão para a dominante estética, buscando-se um corpo espetacular, poetizado. A poeticidade passaria a ser dominante nos corpos, como força pulsante reveladora do avesso do corpo. Em consonância ao exposto:

> Nas artes do corpo, ocorre então o que denomino de conversão poética do corpo utilitário padrão em corpo-arte, plurissignificante, gratuitamente contemplado pelo que dele emana e configura entre sujeito e objeto. O corpo-arte aflora no corpo utilitário padrão no emergir de suas encantarias. É o que, num sentido mais amplo, denomino de conversão semiótica (LOUREIRO, 2015, p.25).

Em *Na Beira*, o que instaura o processo de conversão semiótica do corpo, ao qual se refere Loureiro (2015), são os mergulhos ocorridos nas EIEs. Esses mergulhos instigam os corpos a mergulharem em suas encantarias particulares e coletivas. Nesta perspectiva, o ato de criar as danças imanentes é uma abertura para diversas formas idiossincráticas de se experimentar mergulhos na dimensão poética do corpo.

Em diálogo com as perspectivas teórico-práticas até aqui expostas, é possível conceber uma teoria de criação em dança implicada na compreensão de que os corpos são atravessados por uma dimensão submersa, profunda, de poesia, como espécie de força poética, cujos elementos dão vida às danças imanentes desses corpos. Esses elementos poetizadores são as encantarias do corpo.

Na Beira surgiu, pouco a pouco, dos mergulhos nas encantarias do corpo, nas profundezas, nas dimensões que habitam além da superfície aparente, tornando visível, no aparente da cena, as encantarias submersas materializadas em gestos dançados. Em outras palavras, as danças imanentes de *Na Beira* são evocações dos elementos que fazem parte e poetizam as encantarias dos corpos criadores.

A materialização da poesia como linguagem poética se dá pelo verso. A materialização da poesia em dança se dá pelo corpo. Na Amazônia, as encantarias do corpo poetizam o rio utilitário. As encantarias das palavras poetizam a linguagem escrita. As encantarias do corpo poetizam o corpo e a (sua) dança.

Imersa nesse contexto, *Na Beira* instaura como teoria de criação a encantaria do corpo, resumidamente, são as profundezas corporais onde habitam a potência poética que anima a dança do corpo. Ao ser estimulado a gestar sua dança, o criador busca conexão com seu corpo a fim de que perceba seus afetos internos, não somente como eventos biológicos, mas também como camadas de forças secretas, escondidas, que lhe impulsionam a revelar-se poeticamente ao mundo. O criador opera chamadas poéticas que dão vida (visível e invisível) a suas criações. Acredita-se, pois que:

> É toda a matéria do ser que vira linguagem. Que o corpo pode encontrar uma poética própria na sua própria textura, suas flutuações, seus apoios, sua relação com a invenção da dança contemporânea. Inventar uma linguagem não significa mais manipular um material pré-existente, mas a dar nascimento a este material, tudo justificado artisticamente a gênese, e comprometendo, nesta empreitada, o sujeito, às vezes produtor e leitor de sua própria matéria. (LOUPPE, 2004, p. 56, tradução nossa)[171].

Neste processo, poder experimentar danças entremeadas na encantaria do corpo é abrir espaço para reconhecimento dos poderes invisíveis do corpo. Dos poderes poéticos do corpo. Um mundo-corpo abrigo de modos de existência outros que fogem de padrões, que habitam profundezas, camadas submersas. Forças efêmeras obedientes a lógicas internas dos seres que habitam estes corpos invisíveis. Forças que fazem nascer modos de existências em dança aos que se permitem nelas imergir.

[171] C'est toute la matière de l'être qui devient langage. Que le corps puisse trouver une poétique propre dans sa texture, ses fluctuations, ses appuis, sa rapporte à l'invention même de la danse contemporaine. Inventer un langage en effet ne revient plus à manipuler un matériau préexistant mais à donner naissance à ce matériau même, tout en en justifiant artistiquement la genèse, et en compromettant, dans cette entreprise, le sujet, à la fois producteur et lecteur de sa propre matière (LOUPPE, 2004, p. 56).

A pesquisa-criação tratada neste artigo é uma experiência artística que sublinha a encantaria como espécie de lente para ser-estar no mundo. Esta lente contribui para que percebamos o mundo de outras formas. Para habitar o mundo, habitar o corpo e a dança.

O encontro com a noção de encantarias me fez redimensionar minhas experiências artísticas como bailarina, diretora, professora, pesquisadora, estimulando ainda mais o potencial criativo das forças secretas e escondidas do corpo dançante.

Por fim, acredita-se que o presente artigo faça este convite para pensarmos, experimentarmos o corpo por meio de mergulhos na poesia que lhe habita. Mergulhar no invisível. Mergulhar na poesia. Mergulhar no abrigo do corpo encantado para exploração de suas infinitas possibilidades poéticas para criar modos de existir no mundo em dança.

Referências

BERNARD, Michel. De la corporéité fictionnaire. **Revue internationale de philosophie**. De Boeck Supérieur, vol. 222, no. 04, 2002, p. 523-534.

CÔTÉ, Véronique. **Poésie en tant que combustible et désobéissances nécessaires.** Atelier 10, 2014.

FOCAULT, Michel. **Le corps utopique : suivi de Les hétérotopies**. Paris. Nouvelles Éditions Lignes,2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica hoje: uma poética do imaginário revisitada**. Belém: SECULT/PA, 2019.

_____. **A cultura Amazônica:** uma poética do imaginário. Belém: Cultural Brasil, 2015.

_____. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras, 2008.

LOUPPE, Laurence. **Poétique de la danse contemporaine**. Paris : Éditions Contredanse, 2004.

MARTIN, Andrée. Utopia e outros lugares do corpo. **Cena 9 – Dossiê Dança em Desdobramentos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Número 9, 2011. p. 01-21.

MENDES, Ana Flávia. Coreofotografia: a sacralização do corpo que dança. In: IX CONGRESSO DA ABRACE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS – ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO, 16, 2017, Uberlândia. **Memoria ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Uberlândia: Even 3, 2017. p. 2094 – 2120.

CORPOS HÍBRIDOS:
A FOTOPOÉTICA COMO CAMINHO DA ECOESPIRITUALIDADE

André Meyer Aves de Lima (UFRJ)
Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)

Considerações iniciais

Este trabalho visa refletir sobre os processos de criação envolvidos na produção da exposição fotográfica "Corpos Híbridos" a partir da Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp, da filosofia das imagens de Gaston Bachelard e do estudo da mística em religiões comparadas. A exposição "Corpos Híbridos" é uma pesquisa artística produzida na interface dança-natureza. Este ensaio nasceu a partir dos anseios dos artistas envolvidos[172] em estabelecer poéticas de significação e ressignificação do corpo e da natureza no contexto da dança como forma de arte contemporânea.

Os ensaios fotográficos entrelaçam movimento numa poesia dançante que procura captar a vibração dessa trama inimaginável da qual fazemos parte. Esta exposição é fruto de um conjunto de ações que tiveram seu início em 2004 com a realização do Projeto "Corpos Telúricos" pela Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ.[173]

[172] Ficha Técnica: 1) Roteiro, direção e coreografia: Ana Célia de Sá Earp e André Meyer. 2) Intérpretes-criadores: Ananda de Sá Earp Meyer, Jéssica Moreira, Luís Gustavo dos Santos, Thaìsa Faustino, Yasmim Moreira e Yue Rodrigues. 3) Fotógrafos: Alexander Moreira, Camila Barbosa e Mateus Paiva. 4) Figurinista: Jéssyca Ugolini.

[173] A Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ é um grupo artístico de representação institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi premiada nos Editais de Apoio aos Grupos de Artísticos de Representação Institucional – PROART/GARIN/FCC/UFRJ nos anos de 2016, 2017, 2019 e 2020; no Edital de Apoio à Produção e Divulgação das Artes no Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ / 2016 e no Edital de Ocupação dos Teatros do Estado (RJ) – FUNARJ / 2016 e mais recentemente no Edital RespirArte da Funarte em 2020. Para maiores informações ver: < https://www.helenitasaearp.com.br/companhia-de-danca>.

Dançando a energia da floresta

"Corpos Telúricos" é um projeto que une imagem, poesia e dança como suporte da ecoarte. As práticas ecoperformativas, na primeira fase do projeto, estavam direcionadas à pesquisa, roteirização e produção de duas videodanças e de uma vídeo-performance-instalação; intituladas respectivamente de "Água das Origens - *Eau des Origines*" (2005); "Passo a Passo - *Pas à Pas*" (2006) e "Projeção Telúrica" - *Projection Tellurique*" (2007). As danças foram filmadas em matas, rios, cachoeiras e montanhas do Parque Nacional do Itatiaia, entre os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Juntamente com a apresentação das videodanças e da performance, o projeto organizou dois seminários que relacionavam os Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp com a Fenomenologia da Imaginação Criadora de Gaston Bachelard. Façamos a seguir uma breve descrição destas obras.

"Água das Origens - *Eau des Origines*" é uma videodança que tematiza a jornada de um andarilho. Neste seu caminhar errante pelas matas, rios e montanhas do Parque Nacional de Itatiaia; as imagens de sua imaginação cantam e dançam ao sabor do encontro do seu corpo com as energias priminas da natureza. "Água das Origens" nos convida a penetrar no Rio Preto e realizar um mergulho imaginário em vários extratos simbólicos da água – água-mãe e água-pureza, esta última, como uma metáfora da iluminação. Estas metáforas foram bem comentadas nas seguintes palavras:

> The waters from the lakes, rivers, and oceans rise to the sky as water-vapour and return to the earth as rain. In this cycle, one sees the reflection of how our own beings flow, from life to life, until we realize that our duality, our separateness, is an illusion.The drop is nothing but the ocean—even if it remains a drop. The waves too, as Atmananda Guru said, are nothing but the ocean. Waves, ice-bergs, drops—all these are nothing but the ocean. A great Indian mystic, Kabir[174], said—there's no wonder if the ocean contains the drop, but the real miracle is when the drop contains the ocean. [...] The puzzle and challenge of embodiment is, I believe, one of the most difficult for

[174] Kabir (1440 — 1518) foi um dos grandes poetas místicos ou santos-poetas da Índia medieval (Século XV).

> human beings to solve. Certainly, we are our bodies, but are we merely our bodies? When we begin to experience a trans-physical reality then our journey to the sacred may truly said to have begun. Here I would like to relate my work to that of Andre Meyer's, though we did not know each other until a few days back. His video on water, I believe, also makes a similar point. (PARANJAPE, 2007)[175]

A videodança "Passo a Passo - *Pas à Pas*" (2006) dá continuidade à imagética de "Água das Origens", desta vez tematizando o amor e a energia sexual metaforizada pelo encontro entre o poeta-andarilho e um ser fantástico feminino que habita as águas do Rio Preto. Ele descendo o Rio Preto e ela subindo, até a fusão erótica que se dá quando os dois se encontram na Cachoeira Santa Clara. A obra tematiza o fluxo da energia "*Kundalini*"[176] e o despertar das forças anímicas pela dança.

"Projeção Telúrica" - *Projection Tellurique*" (2007) foi uma performance criada nesta primeira fase do projeto, com uso de projeção de imagens subaquáticas e do Pico das Agulhas Negras, que ambientava duas cenas contrastantes. De um lado, seres da montanha e do outro, seres subaquáticos,

[175] "As águas dos lagos, rios e oceanos sobem ao céu como vapor d'água e retornam à terra como chuva. Nesse ciclo, vemos o reflexo de como nossos próprios seres fluem, de vida em vida, até percebermos que nossa dualidade, nossa separação, é uma ilusão. A gota nada mais é do que o oceano - mesmo que permaneça uma gota. As ondas também, como disse Guru Atmananda, nada mais são do que o oceano. Ondas, icebergs de gelo, gotas - tudo isso nada mais é que o oceano. Um grande místico indiano, Kabir [1], disse - não é de admirar se o oceano contém a gota, mas o verdadeiro milagre é quando a gota contém o oceano. [...] O quebra-cabeça e o desafio da corporificação é, acredito, um dos mais difíceis para o ser humano resolver. Certamente, somos nossos corpos, mas somos apenas nossos corpos? Quando começamos a experimentar uma realidade transfísica, então nossa jornada para o sagrado pode realmente ter começado. Aqui, gostaria de relacionar meu trabalho ao de Andre Meyer, embora não nos conhecêssemos até alguns dias atrás. Seu vídeo sobre a água, creio eu, também faz uma afirmação semelhante." Livre tradução do autor.

[176] Na perspectiva da mística hindu, a questão da dança da unidade na multiplicidade pode ser analisada a partir da *Vedanta* e da *Shankya*, nas seguintes ideias: "*Brahman*, a vastidão absoluta, sem princípio e sem fim, faz emergir a criação, a natureza (*Prakrit*i). De *Om* (*Pranava*, o verbo, a manifestação da força onipotente) vieram *Kala*, o Tempo; *Des*a, o Espaço e *Anu*, Átomo (a estrutura vibratória da criação). A manifestação da Força Onipotente (Repulsão-Atração) é a vibração que se apresenta como um som peculiar: o Verbo, *Amém*, *Om*. *Om* dá a ideia de mudança, que é o Tempo (*Kala*) no Sempre-imutável; e a ideia de divisão, que é o Espaço (*Desa*) no Sempre-indivisível (...) O efeito resultante é a ideia de partículas (...) Assim, o Verbo (*Amém*, *Om*) sendo a manifestação da natureza eterna de Deus-Pai Onipotente, ou do próprio Si Mesmo Dele (*Brahman*) é Dele inseparável e não é senão o Próprio Deus, assim como o poder de combustão é inseparável do fogo e nada mais é do que o próprio fogo" (YUKTESWAR, 2011, p. 23-24).

em uma peça visceral que remete a poesia primitiva de *Lautreamont.*[177] A performance coloca lado a lado imagens e intérpretes nas águas profundas do Rio Preto e nas montanhas de Itatiaia.

Estas obras participaram de expressivos eventos artísticos nacionais e internacionais, tais como: a) "2005 *L'Année du Brésil en France*"; b) *9 'éme Edition du Festival de Poésie Voix de La Méditerranée*" em Lodève na França - 2006; c) Festival "*Recontre Poésie* / Poésies - *Printemps des Poètes*" em Hyères na França - 2007; d) II Festival Internacional de Cinema Sócio Ambiental em Nova Friburgo no Brasil - 2007; e) *Rencontres Soirées Littéraires* da *Maison Jules Verne* em Amiens na França - 2008; f) Ano da França no Brasil em 2010 e o) *Colloque International Gaston Bachelard, Science, Poesie, Une Nouvelle Etique?* no *Centre Culturel de Cerisy la Salle* - 2012.

Em 2017, o projeto foi retomado com a realização de ensaios fotopoéticos, onde corpo e movimento se fundem com as forças telúricas de Visconde de Mauá. Neste mesmo ano, deu-se a pesquisa e produção da videodança "A partir da Terra".–Este ensaio audiovisual nasceu de um estudo onde uma intérprete-criadora gradualmente se verticaliza em um ambiente não controlado, modificando e sendo modificada pela chuva, areia e vento. A malha sonora mesclava o som da chuva com os da respiração, do contato e abandono das partes do corpo e do corpo como um todo na água. Esta videodança fez parte da instalação "Sobre o Dorso: VideoFotoPerformance" onde se misturavam intérpretes virtuais e presenciais na cena, revelando as nuances poéticas do mover na chuva.

Diante deste percurso, a pesquisa de movimento de "Corpos Híbridos" foi realizada em diferentes locais da Região de Visconde de Mauá (RJ). Isto

[177] No texto "A noção de primitividade em alguns textos de Bachelard", o professor José Ternes, da Universidade Católica de Goiás, fala que "*Lautréamont* apresenta um complexo particularmente energético [...] a vida animalizada é a marca de uma riqueza e de uma mobilidade de impulsões subjetivas. É o excesso do querer-viver que deforma os seres e determina as metamorfoses". (TERNES, 2005, p. 159-162)

nos levou a sentir e a pensar a corporeidade como um meio permissor[178] de interações no espaço da natureza.

A exposição fotográfica "Corpos Híbridos"

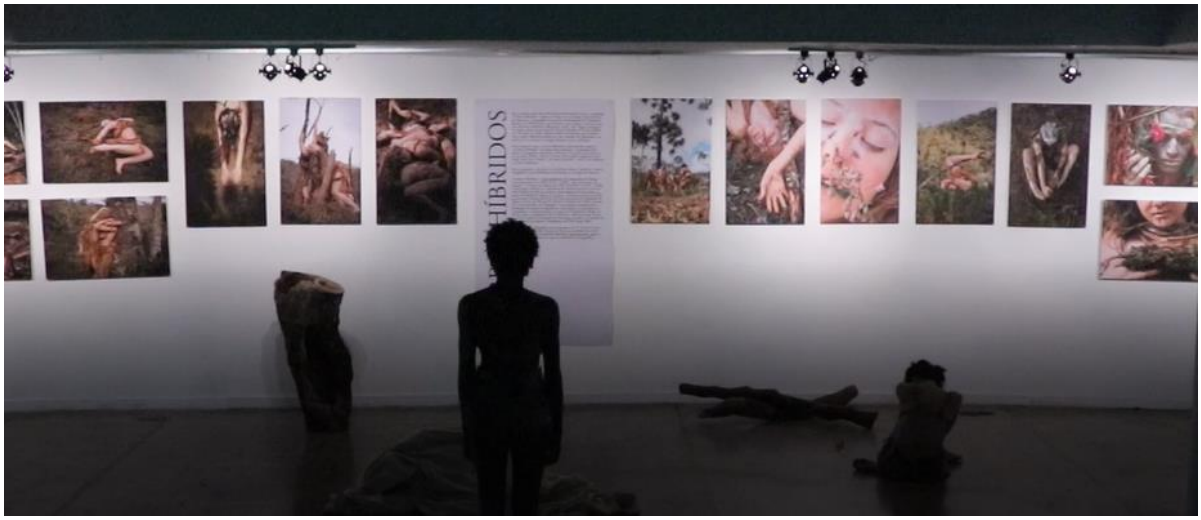
"Corpos Híbridos" é uma exposição fotográfica que busca celebrar o encontro do ser humano com a água, terra, lama, folhas, flores, raízes, pedras e árvores presentes na região do entorno do Parque Nacional de Itatiaia, entre os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. A exposição une dança e fotografia em diferentes ambientações do ecossistema da Serra da Mantiqueira. Uma marca do reconhecimento do trabalho foi sua aprovação para o Festival Internacional de Fotografia de Paraty – 15º Paraty em Foco em 2019. Junto com a criação da exposição, a equipe se desempenhou na produção da performance homônima "Corpos Híbridos", que foi apresentada nos Jardins do Museu da República como parte da programação do III Festival Interuniversitário de Cultura do Rio de Janeiro – FestFic 2019, no Festival MauáStock e no próprio Paraty em Foco de 2019.

Em 2020, a exposição foi montada na "Ocupação 100 Anos de Helenita Sá Earp – Dança e Natureza" (na figura abaixo) - no Centro Cultural Parque das Ruínas na cidade do Rio de Janeiro. onde também aconteceram várias intervenções coreográficas na galeria principal.[179]

[178] Segundo Tarthang Tulku (1990, p. 246), "a mágica do mundo só pode funcionar com o espaço como seu 'pano de fundo' permissor. O espaço oferece sua própria mágica [...] o organismo físico é permitido pelo espaço, mas as atividades de coordenação, comunicação e interação também o são. Um magnífico 'mecanismo espacial' ou 'campo' que acomoda a consciência, a agitação das emoções e os ritmos da ação junto com a batida do coração, a circulação do sangue, e a transmissão dos impulsos nervosos."

[179] Ver: <https://eventos.ufrj.br/evento/ocupacao-100-anos-de-hjelenita-sa-earp-danca-e-natureza/>.

Fotografia 1 - Ocupação “100 Anos Helenita Sá Earp - Dança e Natureza” - Parque das Ruínas
na cidade do Rio de Janeiro - 2020.



Fonte: Acervo do Laboratório de Imagem e Criação em Dança da UFRJ.

A exposição reuniu 39 fotografias de Alexander Moreira, Camila Barbosa e Mateus Paiva e teve a curadoria de Giancarlo Mecarelli, diretor do Festival Internacional Paraty em Foco. Um importante desdobramento da exposição foi a sua publicação sob a forma de um livro intitulado “Dança e Natureza: um ensaio sobre o Corpo Ambiental em Helenita Sá Earp”.[180] Este livro une fotografia, poesia e relatos pessoais dos intérpretes-criadores sobre a dança na natureza. Neste contexto, os dançarinos participantes do projeto também foram estimulados a criar suas próprias poesias, a fim de expressarem a influência da natureza em seus movimentos. A pesquisa atualmente está direcionada para a reencenação da exposição de forma interativa em Realidade Virtual.

Dança e espiritualidade

O núcleo do indivíduo é a própria natureza, uma vez que somos parte dela. Na busca de recuperar esta unidade profunda, esta exposição também pode ser considerada uma meditação. Mas no que se constitui, esta meditação? Um grito da terra e do ser humano dançando juntos em busca de infinitude e integração. Os corpos em devir se entregam na lama, oram nas

[180] O livro se encontra disponível para download gratuito na página <https://www.helenitasaearp.com.br/companhia-de-danca>. (MEYER; EARP; VIEYRA, 2019)

folhas, descansam nas árvores e sonham as raízes. Este “deixar fluir” se coloca como um caminho para a plenitude, o encontro consigo mesmo e com o próximo. Neste sentir, amar e pensar como terra, como nos lembra Leonardo Boff (2015) abre-se pela dança uma reconciliação profunda entre matéria e espírito e à reabilitação do corpo e das suas dinâmicas numa vocação que penetra até as últimas fibras da natureza do corpo no corpo da natureza.

As fotografias em “Corpos Híbridos” procuram o instante contemplativo do encontro do movimento humano com a energia da floresta. Aqui somos levados a pensar sobre a relação entre fotografia e contemplação. Em Thomas Merton, que foi um “monge fotógrafo”, vemos um trabalho visual contemplativo influenciado pelo Zen Budismo. As imagens de suas fotografias procuram capturar o toque originário de presença do mistério no cotidiano da vida e nas paisagens da natureza. Neste contexto, os *haikais* expressam poeticamente este encontro do simplesmente estar aí. Faustino Teixeira (2015) nos diz que se trata de uma experiência regada pelo despojamento, marcada pela reconquista do instante. Justamente neste momento de pandemia somos chamados ainda mais a realizar mudanças. A Carta Encíclica *Laudato Si* (Louvado Seja) Sobre o Cuidado da Casa Comum do Papa Francisco (2015) aponta para a necessidade de uma nova e fraterna aliança do ser humano com o meio ambiente, de “cuidado”.

Numa outra vertente, a pesquisa em física das partículas tem fornecido desafios para o pensamento contemporâneo, como por exemplo, o princípio da não localidade.[181] Esta realidade que acontece no mundo do muito pequeno, nos permite “fundar” uma nova antropologia, que coloque a singularidade do humano como ser relacional – profundamente ligado a tudo e todos os rostos humanos e não humanos – numa trama existencial, onde cada ação sua; está interconectada com outra, com tudo; e ainda, onde cada coisa reverbera – ressoa, por assim dizer, em todas as dimensões do seu ser, como nos provocam Sebastião Salgado e Bill Viola,[182] por exemplo.

[181] Ver o artigo “Teia interna do coração: a emergente visão de mundo da Unidade” (HARLAND; KEPPIN, 2016)

[182] No trabalho “*I Do Not Know What It Is I Am Like*” de 1986, Bill Viola nos leva a questionar estados internos da mente e suas conexões com a consciência animal.

Instante de consciência plena no movimento

As fotografias de “Corpos Híbridos” também podem ser consideradas como vislumbres poéticos que expressam a gratuidade e a instantaneidade do ato dançante na natureza como diafania[183] da consciência na criação artística. Tudo isto se liga com a reflexão bachelardiana sobre o instante. Em seus estudos sobre o imaginário, Bachelard enfocou diferentes tipos de devaneios ligados a imaginação do movimento, do contato do corpo com a água, ar, terra e fogo, da memória, da cosmicidade, entre outros.

Embora Bachelard (1994) tenha se dedicado notadamente a poesia com escritos sobre as artes plásticas, no artigo “Fragmentos de um diário de um homem”,[184] pode-se apontar elementos no terreno da teoria teatral. A despeito da inexistência literal sobre a dança nos seus escritos, ele enfocou diferentes devaneios ligados à imaginação do movimento, da vontade em todo labor do corpo a corpo no embate contra as resistências dos diferentes meios matérias de expressão, da memória, dos elementos água, ar, terra e fogo, da cosmicidade, entre outros. No exame das forças da imaginação dinâmica comentou sobre o trabalho corporal de diferentes ofícios, como citou esforços ligados ao ato de escalar, de nadar, do martelar musical do ferreiro, da mão amassadora, do movimento preciso do gravurista; numa ode de celebração dos ciclos rítmicos vitalizantes.

Bachelard (1991) na sua vertente poética, também propõe a corporeidade no centro do caminho de um materialismo ativo, das experiências

[183] Neste sentido, Faustino Teixeira (2012) em suas reflexões sobre Teilhard de Chardin (1881-1955) nos fala: “O desafio essencial que lança com sua vida e seus trabalhos é o de saber captar a presença de Deus em toda parte, de ‘vê-lo no mais secreto, no mais consistente, no mais definitivo do mundo’. Como bem sintetizou De Lubac, “ao cristão que sabe ver, não há nada no mundo que não mostre Deus’ (...). O ser humano, como mostra Teilhard em diversos momentos de sua reflexão, já está sempre inserido no Meio Divino. O que é necessário, é dar-se conta disso, abrir os olhos para perceber essa sua imersão permanente no Mistério do Todo”. Disponível em: < https://fteixeira-dialogos.blogspot.com/2012/06/teilhard-de-chardin-e-diafania-de-deus.html> Acessado em 28 de setembro de 2020.

[184] Publicado no livro O Direito de Sonhar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

cósmicas e tônicas, promovendo um enraizamento monista[185] do ser humano com a natureza. A partir de Bachelard (2000) compreendemos que a criação é viver o risco de buscar alterar as imagens e valores conceituais estabelecidos. Dentro da perspectiva bachelardiana as possibilidades brotam a partir da imersão devaneante em imagens imaginadas que portam valores de inovação do movido e do movente frente ao ato de dançar.

Assim, desta forma, as imagens na perspectiva bachelardiana não são instantâneos moventes prévios, mas sim energias informes que dinamizam o ser que dança. Uma vez que a nossa consciência permanece ativa quando devaneamos, isto significa que os nossos devaneios pensam. Forma-se, em nós, uma consciência imaginante que engloba toda uma potencialização poética da corporeidade.

Essa visão bachelardiana se entrelaça com a noção de corpo ambiental de Helenita Sá Earp onde se vive uma dança onde “tudo está conectado”. Assim há uma interconectividade entre a corporeidade humana e os outros tipos de corporeidade do universo.

Isto nos permite relacionar a corporeidade do ser humano com a corporeidade de pedras, árvores, folhas, lama, água; pois forma, função, estrutura, arranjo e configuração se caracterizam como aspectos comuns das artes, ciência e tradições contemplativas.

Sobre nossa casa comum – o corpo ambiental

Nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, a corporeidade é entendida como campo de interações e está intimamente ligado ao conceito de Homem Integral de Huberto Rodhen (2007), inspirado na Filosofia Vedanta.

[185] Concepção segundo a qual a realidade é regida por um princípio fundamental único que se manifesta em todas as coisas.

Para compreender a corporeidade como campo de interação é necessário analisar a própria natureza do ser humano, à luz das considerações acima e que foram absorvidas pela professora Helenita em seus Fundamentos da Dança.

O homen pode ser compreendido como constituído do seu Ser e de sua corporeidade. Essa compreensão, no entanto, tem que ser vista dentro de uma profunda unidade. Podemos recorrer à célebre metáfora do Ser como luz de Plotino[186]. A luz ao passar por um prisma se polariza em muitas cores, assim o Ser é luz enquanto núcleo essencial, o prisma é a mente, e os raios são a multiplicidade das nossas ações no mundo. Quanto mais livre e aberta for a mente, mais fidedigna será a conexão entre a pluralidade e sua origem, entre o Ser e o múltiplo. De tal modo que existe um contínuo entre a luz e os seus raios e nesse sentido os raios são apenas aspectos da luz, em si mesmo, luz incolor. corporeidade se expressa como os raios multicores, em camadas vibratórias, como campos de expressões do Ser que é imaterial. Os aspectos físicos, mentais e emocionais, podem ser considerados como campos que envolvem o Ser. Envoltórios que velam e revelam o Ser. Os aglomerados surgem do contínuo que é o próprio Ser como ondas e como ondas se desdobram do próprio oceano do Ser. Assim, a corporeidade em seus aspectos são delimitações temporárias do Todo atemporal. Do ponto de vista da corporeidade e da multiplicidade, existe a relação de causa e efeito, porque tudo que é finito tem início, meio e fim; portanto, tem movimento, espaço, forma e tempo. A corporeidade é material, por isso todas as qualidades, princípios e potencialidades, da dinâmica, do movimento,da forma, do espaço e do tempo são qualidades da matéria. No documentário “Dançar: um filme sobre a vida e obra de Helenita Sá Earp” (2013) estas ideias foram expressas da seguinte forma:

[186] Refletindo sobre a questão da teofania do divino na mística sufi, a partir da poesia de Rumi (1207-1273) e da filosofia de Ibn Arabi (1165-1240), José Tadeu Arantes (1996) fala que esta visão de unidade na multiplicidade presente no sufismo, encontrou sua expressão mais elaborada na escola neoplatônica com Plotino. (século 3 d.C). Para Plotino, “todos os entes seriam manifestações do único ser: o Uno, que corresponde à nossa noção intuitiva de Deus. [...] tal ser estaria além da compreensão racional e mesmo da capacidade descritiva das palavras, pois a linguagem pressupõe uma separação entre o sujeito (que fala) e o objeto (do qual se fala) ao passo que ele transcenderia toda dualidade. Por emanação, o Uno teria originado tudo que existe. Mas os entes criados o manifestariam como diferentes graus de completude e perfeição.” (ARANTES, 2006, p. 46)

> A corporeidade se apresenta simultaneamente com movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo. A dança como linguagem artística deve investigar os princípios que abordem a corporeidade de modo amplo. Este conhecimento deve dar suporte à manifestação do fluxo na forma. Na corporeidade existem forças. Nossas descobertas são mapas que devem refletir inteligência, conhecimento, sensibilidade e intuição.

Assim, a corporeidade se distribui entre polos de energia. As formas visíveis no universo são o resultado das vibrações densas que se atraem entre si, por forças e afinidades, caracterizando diferentes temporalidades de sua existência. Na contramão da existência condicionada, Helenita buscava uma dança para a ampliação da consciência, a partir de influências que recebeu do Yoga e do Budismo.

Neste sentido, a Originação Interdependente afirma que todos os fenômenos são o resultado da existência mutuamente dependente que foi bem expresso nas palavras de um dos grandes mestres do *Mindfullness*[187] - Thich Nat Hanh (2014, s.n.)- quando diz:

> De acordo com o ensinamento da Co-originação interdependente, causa e efeito co-surgem (*samutpada*) e tudo é um resultado de múltiplas causas e condições […] nos sutras, esta imagem é dada: 'Três canas cortadas só podem ficar de pé se apoiadas umas nas outras. Se você tira uma delas, as outras duas caem'. Para uma mesa existir, precisamos de madeira, carpinteiro, tempo, habilidade e muitas outras causas. A madeira precisa da floresta, do sol, da chuva e daí por diante. O carpinteiro precisa dos seus pais, do café da manhã, de ar fresco, e por aí vai. E cada uma dessas coisas, por sua vez, tem que ser criada a partir de outras condições. Se formos olhar dessa maneira, vamos notar que nada foi deixado de fora. Tudo no cosmos se juntou para nos trazer essa mesa. Olhando profundamente na luz do sol, nas folhas das árvores, e nas nuvens, podemos ver a mesa. O um pode ser visto no todo, e o todo pode ser visto no um.

[187] *Mindfulness*, também chamada de consciência plena ou atenção plena, é um estado mental que surge quando prestamos atenção, de maneira intencional, no momento presente, sem julgamento. Ela nos dá a oportunidade de escolher como responder a cada situação. Passar do modo existir ao modo viver! Baseado em técnicas de meditação e de consciência corporal, o programa *Mindfulness* se tornou muito popular a partir dos anos 70 nos Estados Unidos e na Europa, graças a pessoas como o neurocientista Jon Kabat Zinn (programa MBSR: *Mindfulness Based Stress Reduction*) ou Thich Nhat Hanh (*Village des Pruniers*). Disponível em: <https://www.claramente.net/>. Acessado em 27 de setembro de 2020.

Toda ação cria o que chamamos de memória, uma tendência de se repetir enquanto delimitação e força própria. Através dos movimentos em seus níveis mentais, físicos e emocionais, isto é, as ações tendem a permanecer e se repetir enquanto potencialidades. Portanto, as escolhas e os estímulos que são dados ao complexo corpo-mente, modela o caráter e a índole da pessoa, como também o próprio corpo físico. Desta forma, a dança pode ser utilizada como um meio facilitador do autoconhecimento na medida em que fornecer estímulos a transformação criadora das possibilidades de expressão do corpo. Disto decorre um princípio importantíssimo, tanto para o intérprete-criador como para o docente-artista. A importância das conexões, de elaborar detalhadamente, identificar, sentir e executar o que acontece no corpo com plena atenção no movimento, tal como a compreende Garcia et al (2009, p. 66) no seguintes termos:

> [...] a dança como linguagem artística, precisa mergulhar nas potencialidades corporais, integrando nos seus diferentes processos, amplos aspectos mentais e emocionais. Compreender a fisicalidade humana em suas potencialidades é transformar a inércia em devir, revelando na forma sua potência.

Nesta corporeidade, as ações específicas mentais, emocionais, físicas estão sempre entrelaçadas. O movimento pleno envolve a otimização constante, rica e ilimitada deste tríplice aspecto corporal. O corpo na concepção de Helenita Sá Earp não se estabelece apenas como a fisicalidade em sua natureza anatômica-fisiológica visível, mas é concebido como um campo maleável de expressão do Ser num *continuum* de interações entre o indívíduo, grupo e ambiente. Destas relações plurais entre o corpo individual e o(s) outro(s) corpos, podem surgir inúmeras propostas de ensino e criação.

Em função deste conjunto de produções acumuladas nestes 16 anos do projeto, vamos refletir sobre os principais temas de movimento pesquisados na produção dos ensaios fotográficos de “Corpos Híbridos” cujos conteúdos serão detalhados nos próximos itens deste artigo.

A pesquisa de movimento nas séries fotográficas de “Corpos Híbridos”

Diversas relações exploratórias de fusão do corpo às forças da natureza foram desenvolvidas a partir destes conceitos-chave presentes nos estudos de Helenita Sá Earp, cujas principais motivações passamos a detalhar a seguir.

As séries de “Corpos Híbridos” envolveram quatro blocos de ensaios:1) Lama, 2) Árvores, 3) Folhas, Flores e Raízes e 4) Água. Dentro destes eixos de produção fotográfica, as aulas de dança e os laboratórios de pesquisa de movimento enfocaram os seguintes temas: 1) Lama: Contatos e apoios das partes e do corpo como um todo do indivíduo com ele mesmo, em duplas, trios e pequenos grupos em diferentes bases num morro inclinado coberto de lama. Deslizamentos, penetrações das partes do corpo e do corpo como um todo na lama individualmente e em grupo. Realizar amassamentos da argila no corpo. Pegar, manipular e lançar a argila no espaço. 2) Árvores: Contatos suaves, fortes com e sem uso de pressões das diferentes partes nos troncos das árvores. Contatos de todas as partes do corpo com as texturas das cascas de diferentes árvores. Apoios do corpo individual com projeção do eixo para o tronco. Apoios do corpo individual no tronco com projeção do eixo para fora da árvore. Contatos em duplas e trios com apoio em troncos na vertical e na horizontal (em troncos de árvores caídas pela ação do tempo). Mudanças de nível do corpo como um todo, com ou sem mudança de base, segurando no tronco com diferentes Entradas da Força e transformações da forma. Subir em árvores e explorar diferentes movimentos. Sair do alto dos galhos de árvores com uso de elementos acrobáticos. 3) Folhas, Flores e Raízes: Movimentos segmentares da cabeça, face e coluna cervical. Contatos de flores, folhas e raízes em diferentes partes do rosto, mãos e pés. Espalhar folhas com as diferentes partes do corpo em diversas velocidades e dinâmicas. Cobrir partes ou o corpo como um todo em diferentes bases de sustentação. Usar folhas, flores e raízes como adereços. Diferentes tipos de movimentos dos olhos e do olhar entre as folhagens. Vivências das fragrâncias de plantas e sua reverberação no corpo em movimento. 4) Água: Movimentos de submergir e emergir enfocando partes do corpo e do corpo como um todo em riachos e

córregos da região da Santa Clara individualmente, em duplas e grupo. Submersão parcial de partes do corpo e do corpo como um todo na água individualmente. Interações entre movimento, folhas, cipó, lama, pedra e água. Seguem algumas fotos que exemplificam os temas citados anteriormente:

Fotografia 2 - Ensaio “Lama”.

Fonte: Acervo do Laboratório de Imagem e Criação em Dança. Foto: Alex Moreira.

Fotografia 3 – Ensaio “Árvores”.

Fonte: Acervo do Laboratório de Imagem e Criação em Dança. Foto: Mateus Paiva.

Fotografia 4 - Ensaio “Flores, Folhas e Raízes”.

Fonte: Acervo do Laboratório de Imagem e Criação em Dança. Foto: Mateus Paiva.

Esta vida na matéria do movimento desperta sensibilidades e diferentes emoções no corpo. A pesquisa sobre o corpo ambiental, que estrutura diversas

ações criativas, implica em toda uma concepção do que seja a própria dança, a criação e o movimento. Sigamos o conselho de Ailton Krenak (2020) quando ele fala sobre a alienação que nos separou da vida da terra. Ele nos ensina que não há nada que não seja natureza. Pois para os povos originários, a terra não é um simples meio de produção. É um prolongamento da vida e do corpo.

"Mantiqueira" é um termo de origem tupi que significa "gota de chuva", através da junção dos termos *amana* (chuva) e *tykyra* (gota). A exposição traz aquela marca de ser uma “gotinha tentando voltar para o oceano”. Oxalá possa esta exposição tornar-se um caminho a ser trilhado por todos que buscam a dança telúrica na lucidez feliz.

Referências

A PARTIR DA TERRA. Direção: Ana Célia de Sá Earp. Roteiro; Ana Célia de Sá Earp e André Meyer. Edição; Mateus Paiva. Capes, Proart – FCC / UFRJ. Rio de Janeiro, 2017. 1 DVD (10 min)

ÁGUA DAS ORIGENS – EAU DES ORIGINES. Direção: André Meyer. Roteiro: André Meyer e Marly Bulcão. Montagem: Silvia Franchini. Faperj, Fundação José Bonifácio. Rio de Janeiro, 2005. 1 DVD (15 min).

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes 2000.

BACHELARD, Gaston. **Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. São Paulo: Martins Fontes 1991.

BOFF, Leonardo. **Ecologia. Grito da Terra, Grito dos Pobres**: Dignidade e direitos da Mãe Terra. Petrópolis: Vozes, 2015.

ARANTES, José Tadeu. Amor e Teofania. In: CARVALHO, José Jorge de. **Poemas Místicos** - Divan de Shams de Tabris. São Paulo: Attar, 1996.

FRANCISCO, Papa. ***Laudato Si’*** **Louvado sejas**: sobre o cuidado da casa comum**.** São Paulo: Paulus – Edições Loyola, 2015.

GARCIA, Elena. EARP, Helenita Sá. VIEYRA, Adalberto. EARP, Ana Célia. Dança e Ciência: uma reflexão preliminar acerca de seus princípios filosóficos. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ**, p. 63-69. 2009.

HARLAND, Maddy; KEEPIN, William. **A Canção da Terra**: uma visão de mundo científica e espiritual. São Paulo: Roça Nova, 2016.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã Não Está à Venda**. São Paulo: Companhia das Letras. 2020.

PARANJAPE, Makarand. **The (Persistence of) the Sacred in Contemporary Indian Poetry**. (Palestra) Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MEYER, André; EARP, Ana Célia de Sá. VIEYRA, Adalberto (ed.). **Dança e Natureza**: Um Ensaio sobre o Corpo Ambiental em Helenita Sá Earp. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

PASSO A PASSO – PAS À PAS. Direção: André Meyer. Roteiro: André Meyer e Ana Célia de Sá Earp. Montagem: Luiz Guimarães de Castro. Faperj, Fundação José Bonifácio. Rio de Janeiro, 2007. 1 DVD (30 min).

RODHEN, Huberto. **Educação do Homen Integral**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

TEIXEIRA, Faustino. O Haikai e a Revelação do Instante. **Interações – Cultura e Comunidade**. Belo Horizonte, Brasil, vol. 10, nº. 17, jan/jun, 2015, p. 48 - 61.

TERNES, José. A noção de primitividade em alguns textos de Bachelard. In: BULCÃO, Marly. (org.) Bachelard: **Razão e Imaginação**. Feira de Santana: Universidade Estadual Feira de Santana, 2005, p.159 – 162.

TULKU, Tarthang. **Conhecimento de Tempo e Espaço**. Rio de Janeiro: Dharma Publishing - Associação Cultural do Grupo Nyingma, 1995.

YUKTESWAR, Swami Sri. **A Ciência Sagrada**. Los Angeles: Self Realization Fellowship, 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

ações afirmativas, 130, 381, 430, 434, 435, 439
adolescentes, 21, 23, 27, 89, 114, 212
afrocentricidade, 137, 152, 156
antirracista, 8, 131, 132, 134, 141, 205, 435, 436, 438, 440, 442
artista, 17, 42, 62, 118, 120, 122, 136, 169, 212, 214, 215, 228, 234, 235, 236, 246, 247, 248, 249, 281, 323, 349, 354, 356, 357, 359, 364, 373, 380, 385, 387, 391, 392, 461, 465, 466, 499, 504, 563, 577
aula, 10, 13, 21, 28, 34, 36, 40, 44, 45, 46, 47, 54, 58, 59, 63, 64, 67, 72, 73, 75, 77, 79, 86, 88, 90, 91, 92, 97, 101, 103, 108, 134, 136, 147, 155, 169, 211, 260, 262, 268, 270, 271, 274, 279, 280, 281, 368, 369, 371, 374, 380, 402, 434, 437, 438, 444, 445, 446, 447, 449, 450, 451, 454, 455, 456, 470, 527
balé, 9, 51, 239, 251, 252, 253, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 281, 321, 325, 326, 346, 396, 413, 418, 425, 431, 524, 525, 530, 578, 579
BNCC, 113, 115, 116, 117, 120, 124, 143, 148, 161, 162, 172, 174, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 474, 477
branquitude, 17, 133, 140, 141, 205, 304, 437
cênico, 62, 107, 116, 127, 235, 355, 358, 359, 363, 365, 458, 462, 471, 472, 526
centramento, 253
colonialidade, 18, 137, 153, 156, 213, 311
componente curricular, 16, 20, 22, 25, 26, 28, 67, 68, 69, 113, 114, 115, 122, 125, 128, 147, 148, 159, 161, 162, 163, 253, 423, 486
composição, 16, 59, 181, 229, 246, 289, 292, 306, 311, 331, 335, 419, 420, 448, 464, 468, 479, 510
contemporânea, 21, 95, 97, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 117, 147, 178, 234, 235, 236, 240, 245, 249, 250, 264, 302, 328, 332, 336, 343, 350, 381, 431, 458, 462, 471, 472, 528, 549, 552, 576, 578
conteúdo, 54, 78, 84, 99, 121, 152, 155, 156, 237, 276, 315, 371, 373, 378, 431, 520, 534, 540
coreografia, 51, 136, 311, 327, 468, 507, 509, 510, 511, 512, 517, 519, 520, 525, 529, 532, 552
Coronavírus, 24, 35, 353
corporeidade, 66, 137, 184, 189, 191, 193, 195, 197, 198, 199, 201, 208, 209, 210, 211, 229, 295, 356, 458, 556, 559, 560, 561, 562, 563, 579
Covid-19, 9, 17, 20, 22, 31, 56, 109, 338, 348, 353
Criação, 16, 17, 18, 168, 400, 401, 463, 530, 535, 557, 565, 566, 578, 579
criador, 54, 92, 165, 183, 239, 345, 453, 488, 536, 537, 540, 549, 563
criança, 80, 87, 116, 119, 153, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 199, 241, 245, 258, 266, 362, 448, 449, 450, 454, 477, 504
currículo, 8, 16, 17, 20, 81, 85, 89, 113, 120, 122, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 170, 176, 178, 184, 186, 187, 207, 298, 377, 384, 389, 403, 429, 444, 470, 480, 482, 489, 496
Curso Técnico, 95, 101, 122, 242, 268, 282, 576, 579
dança do ventre, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217
dançarino, 51, 59, 234, 240, 241, 242, 245, 257, 282, 323, 414, 468, 513, 514, 538
Decolonialidade, 17
diversidade, 18, 74, 75, 92, 117, 123, 148, 151, 156, 176, 205, 210, 218, 235, 272, 290, 296, 330, 359, 381, 382, 388, 390, 391, 392, 430, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 440, 441, 449, 450, 504, 513, 517, 526
docente, 10, 16, 17, 20, 21, 33, 36, 58, 66, 70, 73, 75, 77, 78, 81, 92, 101, 103, 108, 113, 118, 122, 132, 138, 139, 167, 208, 231, 240, 251, 282, 349, 354, 368, 369, 373, 374, 379, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 390, 391, 393, 424, 425, 426, 429, 430, 432, 437, 440, 443, 444, 445, 447, 448, 449, 450, 452, 454, 455, 465, 474, 475, 476, 478, 479, 482, 490, 491, 492, 493, 494, 499, 501, 504, 563, 577, 579
Educação Básica, 8, 13, 14, 33, 36, 38, 48, 68, 69, 113, 116, 144, 147, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 170, 171, 186, 418, 423, 474, 475, 477, 486, 487, 490, 494, 497, 502, 579
educação formal, 109, 118, 240, 326, 424, 493, 495, 496, 497

Educação Infantil, 117, 158, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 474, 476, 477, 490, 491, 492, 493, 494, 496, 497, 498, 501, 503, 504
Educação Somática, 17, 168, 265, 267, 268, 271, 272, 274, 276, 278, 281, 282, 283
Ensino Fundamental, 20, 67, 70, 113, 115, 124, 143, 146, 148, 158, 161, 169, 474, 477, 478, 494, 496
Ensino Médio, 20, 60, 425, 474
epistemologia, 189, 531
escola, 13, 16, 18, 21, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 47, 52, 53, 54, 56, 60, 64, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 117, 120, 129, 130, 131, 134, 151, 158, 163, 164, 182, 184, 185, 186, 187, 204, 214, 215, 216, 217, 218, 241, 248, 250, 269, 270, 271, 287, 368, 377, 379, 380, 381, 396, 397, 407, 410, 411, 414, 415, 419, 424, 438, 439, 444, 445, 448, 456, 470, 476, 495, 519, 527, 561, 575
espetáculo, 57, 62, 97, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 228, 229, 240, 247, 250, 269, 297, 399, 460, 462, 463, 464, 465, 466, 470, 532
estágio, 10, 224, 398, 402, 403, 422, 429, 433, 435, 445, 446, 447, 448, 452, 454, 455, 493, 498, 499, 502, 503, 504
exercício, 12, 80, 90, 107, 161, 169, 262, 263, 270, 271, 273, 277, 278, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 337, 345, 361, 368, 373, 374, 379, 387, 398, 451, 474, 475, 477, 498, 499, 511, 519
experiência, 10, 16, 18, 36, 42, 43, 46, 50, 67, 70, 75, 78, 80, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 118, 119, 121, 122, 126, 130, 137, 138, 143, 144, 149, 154, 157, 161, 162, 165, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 194, 195, 196, 199, 201, 210, 224, 226, 228, 231, 232, 238, 273, 281, 296, 297, 299, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 323, 325, 326, 328, 335, 336, 338, 339, 341, 342, 345, 346, 347, 349, 350, 354, 359, 362, 368, 370, 371, 376, 378, 379, 381, 386, 393, 408, 418, 429, 431, 434, 435, 439, 440, 452, 453, 457, 462, 463, 464, 467, 468, 469, 470, 477, 478, 480, 486, 496, 500, 509, 512, 527, 529, 535, 541, 550, 558, 574
extensão, 31, 115, 186, 220, 221, 222, 230, 231, 236, 272, 276, 305, 307, 365, 369, 376, 402, 418, 419, 457, 458, 459, 460, 470, 471, 472, 473, 482, 491, 494, 528, 575, 577
Facebook, 22, 63
formação, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 23, 24, 28, 29, 39, 43, 47, 48, 54, 64, 65, 68, 74, 75, 79, 80, 91, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 119, 122, 123, 125, 126, 130, 131, 132, 146, 147, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 185, 187, 192, 209, 220, 231, 265, 281, 282, 285, 323, 325, 332, 333, 335, 337, 340, 349, 350, 357, 370, 374, 375, 376, 378, 382, 383, 384, 386, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 396, 398, 399, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 413, 414, 415, 416, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 426, 429, 430, 431, 432, 434, 435, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 444, 445, 446, 447, 452, 455, 457, 459, 471, 474, 475, 476, 477, 479, 480, 485, 487, 488, 491, 492, 493, 494, 498, 501, 502, 504, 514, 525, 532, 533
fruição, 65, 75, 95, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 137, 181, 182, 218, 309, 312, 335, 471
graduação, 10, 17, 69, 113, 138, 160, 162, 169, 170, 220, 231, 242, 251, 318, 369, 375, 384, 387, 388, 390, 391, 392, 395, 397, 398, 399, 401, 403, 407, 408, 414, 417, 420, 421, 422, 427, 430, 433, 434, 435, 437, 446, 447, 448, 450, 451, 455, 460, 471, 495, 502, 503, 504, 523, 525, 528, 576, 578, 579
infância, 80, 105, 129, 174, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 246, 257, 266, 490, 492, 493, 501, 502, 503, 579
Instagram, 21, 22, 25, 26, 33, 60, 509
intérprete, 242, 248, 249, 335, 404, 409, 488, 555, 563
invisibilizada, 109
Laban, 9, 51, 150, 168, 223, 226, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 321, 322, 326, 333, 343, 344, 350, 458, 485, 488, 523

LDB, 68, 69, 147, 159, 160, 172, 423, 474, 494
licenciatura, 122, 221, 376, 377, 388, 398, 399, 401, 402, 404, 407, 409, 411, 429, 464, 469, 474, 477, 479, 480, 491, 494, 497, 498, 499, 501, 502, 503
mediação, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 122, 165, 168, 381, 444, 454, 455, 575
metodologia, 63, 100, 114, 155, 207, 226, 228, 237, 238, 252, 253, 262, 265, 270, 324, 336, 446, 511, 519, 531, 536
moderna, 31, 51, 158, 205, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 248, 249, 287, 302, 431, 472, 479, 513, 517, 518
negro, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 156, 285, 286, 297, 435, 436, 437
novas tecnologias, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 33, 54, 60, 61, 66
pandemia, 8, 12, 17, 20, 22, 23, 24, 30, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 109, 110, 114, 125, 157, 338, 348, 354, 374, 378, 558
PCN, 69, 474
pedagogia, 18, 111, 161, 172, 199, 207, 213, 217, 266, 287, 308, 312, 326, 368, 401, 445, 447, 456, 576
percepção, 29, 30, 62, 76, 82, 84, 89, 93, 94, 97, 151, 168, 195, 210, 211, 223, 232, 238, 245, 249, 267, 276, 278, 280, 281, 282, 292, 299, 300, 301, 305, 327, 328, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 346, 348, 350, 361, 448, 449, 470, 472, 499, 507, 512, 513
performance, 196, 197, 199, 202, 220, 221, 231, 234, 247, 269, 273, 305, 306, 307, 315, 327, 328, 360, 512, 520, 522, 532, 553, 554, 556
performer, 222, 223, 225, 226, 229, 576
prática, 8, 9, 36, 38, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 58, 59, 61, 62, 66, 68, 70, 74, 91, 95, 97, 100, 101, 104, 105, 106, 110, 111, 116, 132, 134, 136, 137, 141, 142, 147, 152, 155, 185, 187, 205, 208, 213, 218, 224, 227, 237, 281, 282, 284, 295, 296, 297, 300, 302, 303, 305, 309, 317, 323, 325, 333, 347, 350, 354, 356, 360, 367, 368, 369, 371, 375, 378, 379, 381, 383, 384, 385, 387, 390, 391, 392, 393, 402, 408, 416, 418, 446, 447, 448, 451, 452, 454, 456, 461, 469, 474, 475, 476, 477, 479, 482, 484, 485, 486, 488, 490, 498, 499, 500, 511, 527, 547
preparação corporal, 10, 337, 349, 458, 524, 525, 526, 528, 529, 531, 532, 533, 534, 535
procedimento, 133, 268, 369, 475, 476, 482, 483, 484, 485, 489
projeto pedagógico, 101, 427
racismo, 14, 132, 133, 139, 315, 361, 431, 435, 436, 437, 439, 440, 442
saberes, 12, 17, 18, 29, 30, 50, 70, 75, 84, 85, 86, 89, 98, 114, 116, 128, 131, 132, 140, 141, 142, 146, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 163, 170, 191, 196, 199, 201, 204, 205, 207, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 221, 224, 226, 228, 229, 232, 236, 289, 290, 367, 368, 369, 371, 377, 378, 381, 382, 383, 386, 387, 390, 391, 392, 430, 433, 434, 441, 442, 444, 445, 452, 453, 454, 456, 459, 474, 476, 479, 482, 488, 492, 496, 499, 500, 501, 506, 509, 514, 517, 518, 519, 523, 525, 526, 527, 528
técnica, 52, 96, 149, 165, 182, 204, 207, 218, 234, 236, 237, 243, 249, 266, 268, 269, 270, 271, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 335, 383, 407, 421, 422, 431, 479, 480, 485, 486, 487, 488, 489, 523, 525, 526, 533, 540, 574
TFD, 336, 523, 524, 526, 527, 528, 529, 531, 532, 533, 534
TikTok, 21, 22, 26, 59, 65
videodança, 553, 554, 555
Whatsapp, 52

AUTORES & AUTORAS

Ana Célia de Sá Earp - Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Criou e implantou o Curso de Bacharelado em Dança da UFRJ (1993). Tem experiência em técnica da dança e processos de criação, atuando principalmente em temas relacionados aos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp.
E-mail: anaceliadesaearp@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7562-3371

André Meyer Aves de Lima - Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre suas linhas de pesquisa destacam-se: Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, Composição Coreográfica e Ecoperformatividade.
E-mail: andremeyer@eefd.ufrj.br
ORCID: 0000-0002-1192-8037

Andrisa Kemel Zanella - Bacharel em Artes Cênicas (UFSM) e Pedagoga (ULBRA). Mestre e Doutora em Educação (UFSM; UFPel). Professora adjunta dos Cursos de Dança e Teatro Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS).
E-mail: andrisa.kemel@ufpel.edu.br
ORCID: 0000-0001-9769-9679

Adilson Siqueira - Diretor do PIPAUS da Universidade Federal de São João del-Rei; Professor Adjunto do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei e Líder do Grupo Transdisciplinar.
E-mail: negrados@ufsj.edu.br
ORCID: 0000-0001-9380-6385

Carina Ramos de Pinho Barreto – Artista, Bailarina Profissional (SPDRJ), DRT: 42.594. Professora de Dança Efetiva da Prefeitura Municipal de Queimados/RJ. Intérprete e Pesquisadora das Artes da Cena. Mestranda em Dança (PPGDAN/UFRJ). Especialista em Dança e Consciência Corporal (ESTÁCIO). Bacharela em Dança (UFRJ). Licenciada em Dança (AVM/UCAM).
E-mail: carinabarreto21@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6768-1774

Carolina Romano de Andrade - Bacharel, Licenciada em Dança e Mestre em Artes pela UNICAMP. Doutora e Pós-Doutora em Artes pela UNESP. Atualmente realiza seu 2º Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação PPGArC da UFRN, atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, PROFARTES, Unesp/SP.
E-mail: carolromano@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-1582-8965

Cristiane Rosa de Macedo - Mestranda em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Graduada em Psicomotricidade – UCAM, Licenciatura Plena em Dança – Centro Universitário da Cidade. Servidora Pública da Secretaria Municipal de Educação do RJ - SME e Servidora Estadual da Secretaria de Educação do RJ - SEEDUC.
E-mail:cristianeartescenicas@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9544-2594

Dandara da Silva Ferreira - Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ). Licenciada em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Integrante do Grupo de Pesquisa Investigações Sobre o Corpo Cênico – DAC/UFRJ. Integrante do Projeto Preparação Corporal para Atores – DAC/UFRJ.
E-mail: dandarasferreira@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0001-5439-7283

Daniela Amoroso - Artista da dança, doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. É professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e dos Programas de Pós-Graduação: PPGAC/PPGDança/PRODAN da Universidade Federal da Bahia
E-mail: daniela.maria.amoroso@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7430-1429

Danilo dos Santos Ferreira – Mestrando-PRODAN/UFBA; Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças/UFBA. Graduando em Pedagogia-UNILAB. Especialista em Ensino de Arte. Especialista em Psicomotricidade. Professor de Dança da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde (BA).
E-mail: Nilo_ferreirardn@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4181-0304

Débora Souto Allemand - Professora de Dança do Colégio de Aplicação da UFRGS. Doutoranda em Artes Cênicas pela UFRGS. Mestra em Arquitetura e Urbanismo, Licenciada em Dança e Arquiteta e Urbanista (UFPel). Pesquisa as relações entre corpo, escola, dança e espaço. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa OMEGA/UFPel – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte.
E-mail: deborallemand@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-8479-9822

Diogo Lins - Artista, educador, mediador cultural e pesquisador em dança, formado em Licenciatura em Dança pela UFPE, especialista em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA e mestrando em Dança pela mesma instituição. Enquanto pesquisador dedica-se a investigar a mediação cultural em dança enquanto processo artístico, pedagógico e político.
E-mail: diogollins87@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8703-4147

Emanuelle Dias Rocha - Bacharel em dança (UFRJ). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan-UFRJ). Cursando Licenciatura em Dança (UFRJ). Professora de dança para educação infantil.
E-mail: emanuellydr@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-5841-4527

Fabiana Marroni Della Giustina - Professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB desde 2009. Desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão nas áreas das pedagogias da dança e do teatro com ênfase nas inventividades e nas improvisações. Doutora pelo PPG-Arte da UnB em 2019.
E-mail:fabianamarroni@unb.br
ORCID: 0000-0003-2789-684X

Fernanda de Souza Almeida - Profª Assistente na Licenciatura em Dança, da UFG (Goiânia/GO), coordenadora do Projeto de Pesquisa “Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças”, mestra em Artes, IA-UNESP/SP e doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (FEUSP). Orientadora: Profª Drª Patrícia D. Prado (FEUSP).
E-mail: fefalmeida@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6628-4283

Francisco Roberto de Freitas - Doutorando em Dança (UFBA/2020). Mestre em Artes Cênicas (UnB/2017). Especialista em Metodologia de Ensino (FAESPI/2003). Graduado em Educação Física (UFPI/1997). Professor da SEMEC. Coordenador do Cordão Grupo de Dança (2005).
E-mail: robertofreitas04@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9299-8861

Gabriel Ramon Ferreira Lima - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Dança pela UFRJ. Coordenador da Escola Livre de Dança da Maré, projeto da Redes de Desenvolvimento da Maré e da Lia Rodrigues Companhia de Danças na cidade do Rio de Janeiro.
E-mail: gabrielrflima@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4655-5039

Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida - Professora da Universidade Federal do Pará, coordenadora do Curso Técnico Em Dança / Intérprete-Criador, especialista em pedagogia do movimento pela FACIMAB, mestra em treinamento desportivo pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal), bailarina da Auxiliadora Monteira *Dance Company* e diretora da *Volé* Cia de Dança.
E-mail: gabyalbuquerque21@gmail.com
ORCID 0000-0003-0149-4199

Isabela Buarque - Professora Adjunta nos cursos de Dança da UFRJ. Professora no PPGDAN – 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.
E-mail: isabuarque@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-7147-1182

Israel Souza Santos - Artista, cantor e performer. Professor/Rede Municipal de São Francisco do Conde – BA, Doutorando PGGDANCA/UFBA, Mestre e Licenciado em Dança UFBA/UFAL.
E-mail: israel-souza-santos@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0422-5288

Jadson Lopes Ribeiro - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Dança, Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança e Licenciado em Dança pela UFBA, foi bolsista do Programa Residência Pedagógica UFBA 2018 -2020 – Subprojeto Arte/Núcleo Dança. Integrante do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Professor de Educação Física na rede privada em Alagoinhas.
E-mail: jadsonlr@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-8920-8275

Jéssica Felipe Tavares - Mestranda do PIPAUS/Universidade Federal de São João del-Rei; graduada em Dança pela UFRJ; coordenadora do grupo Fios de Memória; professora de danças urbanas e contemporânea.
E-mail: jessicaftavares@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8131-659X

Jessica Gonçalves Lima - Mestranda em dança (PPGDAN/UFRJ), Licenciada em Dança-UCAM e Bacharela em Dança -UFRJ. Especialista em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - IFRN. Professora da disciplina Dança na Educação de Jovens e Adultos na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz (RJ).
E-mail: jiglima@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-2746-9859

Kayara Castilho Pimenta - 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.
E-mail: pimentakayara@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0714-2867

Lara Seidler - 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.
E-mail: laraseidler@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0002-7688-0396

Larissa Bonfim - Professora de Dança do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Dança e Licenciada em Artes - Dança pela UNICAMP, cursou a Formação Avançada da Escola Livre de Dança de Santo André e é graduanda em Ciências Sociais pela UFPE.
E-mail: larissa.bonfim@ufpe.com
ORCID: 0000-0003-0530-6458

Larissa Melo Chaves - Mestranda em Dança e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da UFBA. Intérprete-criadora da Companhia Moderno de Dança e pesquisadora no Projeto de Extensão Oficina de Sapateado da UFPA.
E-mail: larimelochaves@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5033-3319

Lauana Vilaronga Cunha de Araújo - Professora Adjunta do curso de Dança da UESB. Coordena o projeto de pesquisa "Triskelion: história da dança, sagrado feminino e poesia cênica". Publicou "Lia Robatto e o Grupo Experimental de Dança (EDUFBA, 2013) entre outras pesquisas sobre a História da dança na Bahia. Dedica-se ainda a estudos de Dança Flamenca e Biodanza.
E-mail: lauvilaronga@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3686-1932

Lívia Camille Maciel de Oliveira - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, (PPGArC/UFRN), especialista em Dança Educação- Práticas e Pensamentos do Corpo pela CENSUPEG, licenciada em Dança pela UFRN e professora de Arte/Dança do município de Parnamirim (RN).
E-mail: liviamaciel@live.com
ORCID: 0000-0002-3822-0768

Luana Lordêlo - Artista da dança, licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Mestranda em Dança pelo PPGDança/UFBA.
E-mail: lualordelo@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9309-9000

Luciane Moreau Coccaro - Professora Adjunta do Departamento de Arte Corporal no Curso de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutora em Ciências Humanas/Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: lu.coccaro@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9105-9758

Luiza Monteiro e Souza - Bailarina, artista, pesquisadora e docente da área da dança. Bailarina e diretora artística da Companhia Moderno de Dança desde 2002. Doutoranda em Artes pelo PPGARTES/ICA/UFPA. Bolsista CAPES e estagiária de pesquisa na Université du Québec à Montréal (2019/2020). Mestra em Artes (PPGARTES/ICA/UFPA). Professora efetiva da UFPA desde 2010.
E-mail: luizamonteirosouza@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0002-5030-6281

Marcilio de Souza Vieira - Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR).
E-mail: marciliov26@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-2034-0796

Mário Gastão Cipriano Netto - Multiartista, professor e pesquisador interessado no corpo em suas perspectivas cinéticas, estéticas, políticas e pedagógicas. Professor de Arte em atuação na educação básica, mestrando em Filosofia (UERJ), bacharelando em Dança (UFRJ) e Licenciado em Dança (UFRJ).
E-mail: netto.mgc@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5178-3525

Marlini Dorneles de Lima - 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. Coordenadora das Ações Afirmativas da UFG.
E-mail: marlini@unochapeco.edu.br
ORCID: 0000-0003-2528-7645

Mariana Assunção - Mestre em Criação Artística Contemporânea (UA, PT), Bacharel em Dança (UFRJ) e Bacharel em Produção Cultural (UFF). Autora do livro “Entre um passo e outro: estudo de público do balé clássico e da dança contemporânea na cidade do Rio de Janeiro”.
E-mail: mari.procult@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0245-4113

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. Integra o projeto de Preparação Corporal para Atores em parceria com o curso de Direção Teatral (ECO/UFRJ).
E-mail: inesgalvao2@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6473-7763

Maria Lúcia Galvão - Possui mestrado em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (2001) e graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1984). Atualmente é professora de Dança no Instituto de Artes na UERJ.Experiência na área de Artes, com ênfase em dança contemporânea, criação coreográfica e direção de movimento.
E-mail: mlgalvao@uol.com.br
ORCID: 0000-0003-1926-3954

Maria Sofia Villas-Bôas Guimarães - Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA atuando na Graduação e no PRODAN/UFBA; Coordenadora da Graduação em Dança (2016-2020).
E-mail: sukiguima@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0658-5404

Neila Cristina Baldi – Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (Es) (Ins)critas do/no Corpo (Corpografias) e orientadora do trabalho. Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: neila.baldi@ufsm.br
ORCID: 0000-0002-4431-4998

Mônica Emilio Cerqueira Pereira - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ). É especialista em Docência do Ensino Superior e bacharel em Teatro pelo Centro Universitário da Cidade (UniverCidade/RJ). Integra o Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/UFRJ).
E-mail: monnicaemilio@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0939-6676

Patrícia Dias Prado - Profª Drª da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), coordª do Grupo de Estudos e Pesquisa (CNPq) "Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis", graduada em Psicologia, UNESP, Bauru/SP, mestra e doutora em Educação e Ciências Sociais, FE-UNICAMP, e pós doutora em Artes Cênicas, ECA-USP.
E-mail: patprado@usp.br
ORCID: 0000-0002-8790-1594

Pedro Bessa - M.A. Fine Art and Theatre: interdisciplinary studies (University of Surrey,1993); PhD Design (Universidade de Aveiro, 2005); Prof. Auxiliar no DeCA, Universidade de Aveiro; unidade de investigação ID+ Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura; Vice-diretor do Mestrado em Criação Artística Contemporânea da UA.
E-mail: pbessa@ua.pt
ORCID: 0000-0003-0542-4702

Priscilla de Moura de Aguiar - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Licenciada em Dança pela UFRJ. Professora de Dança da Educação Básica.
E-mail: priscilla_danca@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4053-8812

Rita Aquino - 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.
E-mail: aquino.rita@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9371-5117

Rosana Lobo Rosário - Doutora em Artes da Universidade de Lisboa pelo programa de Doutorado Pleno no Exterior CAPES. Desde 2010 é professora efetiva da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará no Curso Técnico em Dança Clássica e da Graduação em Dança, além de ser instrutora certificada nos métodos GYROTONIC® e GYROKINESIS® desde 2008.
E-mail: rrosario@ufpa.br
ORCID: 0000-0002-5471-2746

Silvia Camara Soter da Silveira - Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: sotersilvia@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9760-8551

Tatiana Avanço Ribeiro - Formada em Música com habilitação em Regência pelo Instituto de Artes da Unesp. Professora de piano, balé clássico e musicalização. Desenvolve pesquisa de mestrado em Música na Unicamp a respeito das diferentes percepções de tempo de músicos e bailarinos. Integrante do Grupo de Pesquisas sobre Música, Linguagem e Cultura (Musilinc).
E-mail: tatiana.a.ribeiro@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0446-9135

Teodora de Araújo Alves - Professora titular da UFRN. Presidiu a Comissão de Criação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN, em 2009, onde atua como docente. Dirige o Grupo de Dança da UFRN (GDUFRN). Integra o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArC/UFRN), desenvolvendo e orientando pesquisas em dança, corpo, corporeidade, arte, cultura e educação.
E-mail: teodora.alves@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8195-1689

Anda
associação nacional de pesquisadores em dança

EDITORA

Anda
associação nacional de pesquisadores em dança