

**Experienciar,
Inventar,
Aprender:
Compondo a vida,
dançando mundos**

**Natália Almada
Jacqueline Peixoto**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
-----------------	----

PARTE I

1. CAMINHANDO DESCALÇO NO CHÃO DA ESCOLA: TECENDO UMA BUSCA PELA DOCÊNCIA-ARTISTA.....	10
2. EXPERIMENTANDO O TEMPO: CAMINHOS DA ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	16
3. DOCÊNCIA ARTISTA: UMA REDE DE AFETOS E AFECÇÕES.....	27
4. A EXPERIÊNCIA COM/EM DANÇA: A APRENDIZAGEM EM ARTE COMO INVENÇÃO.....	34

PARTE II

5. UMA OBRA EM PROCESSO: A ESCOLA MOVENDO QUESTÕES.....	42
6. ESPIRAIS, IMPROVISOS E COMPOSIÇÕES: PESSOAS ESTUDANTES POTENCIALIZADORAS DA ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	49
6.1 ATELIÊ DE FORMAÇÃO EM DANÇA CONTEMPORÂNEA.....	52
6.1.1 "É O QUÊ, MENINO? DANÇA CONTEMPORÂNEA?"	52
6.1.2 O CORPO PESANDO E PENSANDO.....	53
6.1.3 EU SOU DE CARNE E OSSO.....	55
6.1.4 CONFIO EM TI, VOCÊ CONFIA EM MIM?.....	57
6.1.5 EM UM CHÃO QUALQUER, EU DANÇO A(DA) FORMA QUE EU QUISER.....	59
6.1.6 QUANTO MAIS A GENTE DANÇA	

MAIS A GENTE CRESCE.....	61
6.1.7 ESPIANDO, COLANDO A DANÇA DE COLEGAS.....	62
6.2 INTERVALO COM DANÇA.....	64
6.3 AÇÕES EM DANÇA-EDUCAÇÃO: UM HÍBRIDO ESTÉTICO/EDUCACIONAL.....	66
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

O currículo escolar, pautado na Base Nacional Comum Curricular e nas práticas desenvolvidas a partir dos documentos norteadores, confere aos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, uma matriz de nove componentes curriculares que, em sua maioria, fazem uma hierarquização do intelecto sobre o sensorial, o sensível.

Salvas as exceções em que acontecem atividades práticas, que deslocam as pessoas estudantes de um ambiente a outro da escola, elas permanecem sentadas em sala de aula, durante vinte horas semanais, ouvindo docentes que permanecem a frente explicando um conteúdo ao qual ela deve se apropriar. Essa prática instaura uma hierarquização dos saberes cognitivos, uma divisão, um cartesianismo no corpo.

A escola, nesse sentido, é o lugar onde se fornece informações aos sujeitos para que eles possam formular as suas opiniões, ou seja, é o espaço para a construção de uma *aprendizagem significativa*. A escola se torna um lugar de demasiados estímulos, onde uma pessoa docente depois da outra aborda a sua área de conhecimento, enquanto a pessoa estudante permanece como um receptáculo, que vê na pessoa docente o centro dos processos ali vivenciados.

Ao longo dos bimestres, as pessoas estudantes podem até verbalizar os conceitos aprisionados em suas mentes, porém aos poucos se tornam informações efêmeras, porque não são vivenciadas, não se tornam ponto de partida, questão para um processo de aprendizagem inventivo, engajado, entusiasmado.

Esse panorama se fortalece, quando percebemos os impactos velados de uma pandemia que tornou as pessoas estudantes ainda mais virtualizadas pela necessidade das plataformas digitais e, no agora, pela comodidade de se manterem em frente às telas dos celulares durante horas. Assistindo inúmeros vídeos de um minuto ou menos, vivenciando uma relação antagônica da super estimulação e da autoanulação por esse excesso, tornando os acontecimentos instantâneos e fugazes, deixando de alimentar a experiência.

Diante desse contexto, surge a necessidade de emergir no espaço escolar uma subversão. A partir desse desejo, escrevo este ebook. Não busco aqui solucionar um problema sistêmico da educação brasileira, mas traçar possíveis para a evidenciação dos corpos-processos, da não hierarquização da cabeça sobre o corpo ou da cognição sobre a sensação.

Enquanto professora do Componente Curricular Arte/Dança, no Ensino Fundamental - Anos Finais, vejo a necessidade de traçar uma horizontalidade entendendo que cabeça é corpo, assim como os braços, as pernas, o estômago, a pele. Sendo a aprendizagem entendida como invenção, construída a partir da coletividade e das experiências advindas e propiciadas por novos posicionamentos de si no mundo.

Temos como objetivo inspirar outras pessoas docentes a construir um ensino inventivo, criando condições para a produção de experiências artístico-pedagógicas em Dança, aliadas ao Componente Curricular Arte e à disciplina de Clube de Aprendizagem¹, a partir da formação de pessoas estudantes potencializadoras do ensino da Dança no Ensino Fundamental – Anos Finais.

A proposta se pauta na construção de um Ateliê de Formação em Dança para as pessoas discentes interessadas no estudo da Dança Contemporânea; e a partir da formação dessas pessoas estudantes potencializadoras, ter nelas um apoio às ações docentes no Componente Curricular Arte/Dança, dando condições para a construção de um ensino inventivo a todas as pessoas estudantes matriculadas. A aposta é de que as pessoas potencializadoras, tornem-se aliadas à ação docente, fomentando e fortalecendo os processos de aprendizagem em sala de aula.

A formação se pauta na construção de um trabalho de ensino/aprendizagem em Dança, por meio da apreciação, contextualização e criação em Dança, levando em conta a produção e composição através da experiência como mapa para um processo de ensino capaz de fomentar o entusiasmo das pessoas estudantes. O referencial teórico sobre dança contemporânea que nos apoia na arte e no material são Steve Paxton (2022) e Thereza Rocha (2016). As aulas foram atravessadas por: jogos de improvisação, métodos somáticos e técnicas de criação e composição em dança.

A construção deste material pedagógico para o Ensino da Dança é alimentada com as discussões acerca da dança-educação e com experimentações possíveis de serem realizadas no contexto das escolas, durante a formação com as pessoas estudantes potencializadoras. Este ebook configura o produto da minha pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em Artes- IFCE.

Articulamos aqui uma proposta para o ensino em dança, torna o tempo de encontro com os estudantes a produção de acontecimentos, de atravessamentos. Se Chronos, não é nosso aliado, pois das 168 horas semanais de vida, contamos apenas com 55 minutos, nos aliamos a Kairós, produzindo bons encontros, que segundo Nietzsche são aqueles que potencializam a vida. Entendemos que dança e educação se extrapolam, caminhando em viés de entrelaçamento, formando uma rede em que não se sabe mais o que seria estético e o que seria educacional.

Trabalhamos descalços no chão da escola, entendendo o ensino de Arte/Dança enquanto a construção de condições para a produção de experiência. Nos aproximando da experiência, a partir dos escritos de Jorge Larrosa Bondía – evidenciando assim as singularidades que formam e *desformam* os corpos, valorizando, portanto, o devir, o processo, a transformação, a invenção.

¹ Trata-se de uma complementação da carga horária de lotação do professor, em que pode ser desenvolvido um projeto junto aos estudantes, a regência na disciplina é de 1h semanal.

Assumimos, portanto, a complexidade que envolve o espaço escolar, construindo ações que partem daquilo que rege esse ambiente. As ações levam em conta a imprevisibilidade do ensino da Arte/Dança atravessado pela Dança Contemporânea, um fazer complexo que convoca a abertura dos envolvidos, visto o fato de constituir-se em um processo construído em uma rede que não consegue ser mapeada em sua completude pelos territórios fronteiriços das ciências positivas monodisciplinares.

Valorizando, assim, a experiência, a importância daquilo que o espaço nos revela de inesperado, por acontecimentos que não dependeram de nós, que não são uma projeção de nós, nem o resultado de nossas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos ou intenções, que não dependem totalmente dos nossos saberes, poderes e vontades (BONDÍA, 2011).

A dança e a educação são constituídas por movimentos constantes em viés de transformação, pois ambas acontecem no âmbito da produção de experiências. São inúmeras as relações estabelecidas entre os sujeitos, os espaços e os tempos criados nessa relação de companheirismo. No entanto, por muitas vezes, a lógica cartesiana bate à porta, as aulas de Arte se inserem nos contextos dos prazos, horários, dinâmicas muito bem definidas para o *bom funcionamento* da *unidade* escolar. Essa ideia de *unidade* aniquila a multiplicidade das ações, pois é um espaço governado por sujeitos modernos, animados por portentosa mescla de otimismo, de progressismo, baseados na crença que podem fazer tudo o que se propõem (BONDÍA, 2002).

Buscamos, portanto, a criação de uma proposta do exercício da docência em dança-educação com dança contemporânea, trespassada pela noção de *vida artista* de Michel Foucault (2004)², como nos instiga a dramaturgista e professora Thereza Cristina Rocha Cardoso, em sua publicação intitulada “Por uma docência artista com dança contemporânea”. Nos aproximamos à Rocha (2012), mas não falamos do mesmo lugar que ela, não exercemos uma educação em dança, mas sim dança-educação. A primeira visa a formação de artistas e é característica das universidades, por exemplo, a segunda se refere ao ensino voltado à formação de cidadãos, característico do ensino fundamental.

Buscamos, portanto, aqui construir uma proposta de dança-educação que articule questões artísticas da Dança, como possibilidade de catalisação para a construção, por parte das pessoas estudantes, da estética de sua própria existência. A aprendizagem em Arte/Dança é entendida enquanto uma prática de colocação de problemas, de questões, um trabalho pautado na invenção (KASTRUP, 2007).

² FOUCAULT, Michel. **Ética, política, sexualidade: ditos e escritos** V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

A experimentação – que em nada tem a ver com a ideia de experimento³ – nas aulas são fatores que deslocam o ensino do viés da representação dos conteúdos estudados, para a criação de saberes produzidos pelo corpo dançante.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. (BONDÍA, 2002, p.25)

A ideia de percurso, travessia nos provoca a vivenciar o processo, tão característico da Arte Contemporânea. Acreditamos que a dança-educação com Dança Contemporânea é capaz de criar uma realidade nova para a vida das pessoas impactadas por esta pesquisa, visto que, ao dançar o corpo move as suas questões e a partir delas evidencia a sua condição de transformação, de devir.

A docência-artista em dança-educação é, portanto, exercida a partir de uma *pedagogia engajada* (hooks, 2013), articulada por meio de mediações, que possibilitam à pessoa estudante responsabilizar-se pela construção do seu processo, ocupando o lugar dos interstícios, entendendo-se enquanto híbrido, enquanto agenciamentos com o que se apresenta de inaugural na experiência de si. Trata-se da composição de corpos não conseguem se manter imóveis ou manterem-se assujeitados.

Acreditamos que, por causa de um atraso histórico na incorporação da Arte no currículo – quando comparada aos demais componentes curriculares – e pela sua adequação aos moldes institucionais vigentes, vários entraves se apresentam na construção de um ensino inventivo. Algumas questões se destacam: Como construir práticas artístico-pedagógicas significativas em uma disciplina obrigatória que possui, na maioria das instituições, 55 minutos de aula semanais? Como abordar, nesse tempo e sendo docente de área específica, as quatro linguagens da Arte contempladas em lei? Sobre este trabalho, como tornar a Dança parte integrante da vida de estudantes evidenciando a importância dela? Como produzir estados de corpo, aberturas à condição de um sujeito da experiência em um espaço de tempo tão reduzido?

Não nos dedicaremos aqui para a solução de problemas sistêmicos. O objetivo desse material consiste em instaurar uma mudança de atitude das pessoas envolvidas diante da realidade que se impõe ao contexto vivido. Portanto, as questões sinalizadas nos servem de motivação para a realização de uma transformação possível das nossas experiências de si e da nossa vida comunitária, no contexto da escola a qual ministramos aulas.

³ Os experimentos são “meios para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade” (BONDÍA, 2011, p.15)

Enquanto docentes, torna-se necessário nos estabelecermos no ambiente da instituição, como sujeitos autônomos, mas ao mesmo tempo cientes de nossa dependência, provisoriedade, inseguranças, sendo imprescindíveis para nós mesmos e nos tornando cada vez mais prescindíveis às pessoas estudantes, pois essas se tornam cada vez mais autônomos.

A escrita deste material se divide em dois capítulos. O primeiro capítulo intitulado “No chão da escola, experimentando o tempo e caminhando descalço pelo espaço: dança e educação formal” trará à discussão o histórico e a legislação do Ensino de Arte/Dança no Brasil. Evidenciando a complexidade das questões que envolvem a construção desse componente curricular na educação básica, articulando para isso o pensamento dos teóricos que fundamentam este estudo, tais como bell hooks (2013), Jorge Larossa (2002, 2011 e 2015), Thereza Rocha (2012 e 2016) e Virgínia Kastrup (2007).

No segundo capítulo, “Espirais, improvisos e composições: ações de potencialização”, descreveremos e analisaremos aulas voltadas à formação em dança de pessoas estudantes potencializadoras e ações possíveis de serem conduzidas por elas no “Intervalo com Dança”.



PARTE I

1. CAMINHANDO DESCALÇO NO CHÃO DA ESCOLA: TECENDO UMA BUSCA PELA DOCÊNCIA-ARTISTA

A escrita deste capítulo é voltada para identificarmos a problemática que envolve a construção desta pesquisa nos articulando aos métodos defendidos por René Barbier (2002, p.18) para a construção de uma pesquisa-ação, articulando e ampliando as questões a partir de autores e autoras que conversam entre si a partir dos seus estudos.

Identificar o problema não significa apreendê-lo. Um problema é uma questão, portanto não consegue ser totalmente delimitado em uma forma cristalizada. O objeto da pesquisa por se tratar de uma questão, mostra-se enquanto um fluxo em vias de diferenciação,

na ação o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o 'objeto', isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. O objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina constantemente, implicando-se sem querer retê-lo (BARBIER, 2002, p.116).

A partir das investigações levantadas aqui, poderemos caminhar juntos aos próximos capítulos desta pesquisa dando continuidade à evidência dos demais métodos implicados à pesquisa-ação: planejamento e a realização em espiral, as técnicas de pesquisa-ação adotadas, a teorização, avaliação e a publicação dos resultados.

Após essa contextualização metodológica, direciono as palavras que se seguirão, neste capítulo, a quem caminha na educação brasileira, a um professor ou a uma professora de Arte que trabalha na educação básica, essa pessoa instigada pela possibilidade de realizar a diferença na sociedade, que se compadece com as inúmeras questões da educação, que olha para o cotidiano escolar e não entende como esse ambiente pode ser educacional.

Eu falo com você, professor ou professora, que assim como eu, em alguns dias, não vê a hora de ir embora para um lugar que afague o seu coração, a sua mente, o seu corpo, que te traga paz e te dê condições de viver dignamente, pois é desse lugar que surge a problemática desta pesquisa.

Eu sou uma professora de sala de aula, como costuma ser rotulado o professor da Educação Básica, eu piso no chão da escola e estou exausta de criar jeitinhos para situações em que a única solução é elas pararem de existir. Eu sou uma professora que recebe estagiários, mas não sabe como dar esperança a eles

de que tudo vai melhorar. Eu espero não parecer esperançosa, muito menos romantizada por causa das minhas palavras. Digo “espero” porque posso cair nesse vício que venho buscando me livrar há alguns anos de ver a vida pensando que algo vai melhorar e que o problema na realidade está só em mim, só na minha abordagem, só na minha prática.

Sou uma professora no Ensino Fundamental 2, que iniciou a carreira na educação pública aos 21 anos. Esperançosa, instigada, movida pela necessidade de fazer a diferença na vida dos estudantes que passavam por mim, de dar um retorno à sociedade daquilo que tão maravilhosamente recebi na minha Licenciatura em Dança.

Cheguei à escola, como professora substituta da rede pública, na disciplina de Arte, munida com uma lista mental dos professores os quais eu me inspirava. Eu já tinha entrado em uma escola pública, eu sabia que fazia parte da primeira turma de Licenciatura em Dança e tirando um ou outro projeto em escolas, não se trabalhava dança na localidade. Eu pisei naquele ambiente com tantas expectativas, de verdade, muitas expectativas, mas, como qualquer pessoa minimamente realista esperava, todas foram frustradas.

No período, em 2015, a disciplina era nomeada Arte/Literatura, abrindo uma brecha para que professores de Língua Portuguesa (LP) pudessem atuar nela, amparados em uma justificativa de que não havia profissionais para assumirem o cargo. Realmente a demanda era alta e a maioria das pessoas concludentes não tinha o desejo de estar na sala de aula, talvez porque sabia o que iria ter que enfrentar. Porém, nesse contexto, não havia a prioridade de uma pessoa professora de Arte atuar na sua disciplina, a preferência era dada a uma pessoa professora efetiva de maior tempo na unidade escolar. Ou seja, uma pessoa professora efetiva de LP que fosse mais antiga na escola, teria preferência sobre pessoas docentes efetivas de Arte.

Essa realidade sofreu modificações, atualmente, apenas uma pessoa professora de Arte pode dar aula nesse componente curricular, independentemente de ter contrato temporário ou ser efetivo. O nome Literatura também foi removido e permanece a Arte.

Ainda sobre as minhas expectativas ou a frustração delas, a instabilidade contratual, a falta de um espaço possível para eu ministrar aulas de dança, as salas com 35 alunos e uma péssima acústica e o desinteresse dos estudantes ocasionou em mim um enorme desespero, eu me sentia infinitamente sozinha e desvalorizada.

Na primeira semana de trabalho, adoeci, tive uma amigdalite e perdi a voz. E ao longo de uns dois meses, eu não conseguia dormir e descansar, todo aquele barulho e superlotação de estudantes ociosamente agitados pelo tradicionalismo das aulas que aquele espaço convocava, me deixavam em alerta. Mesmo quando chegava em casa, parecia que não havia silêncio, ciclos respiratórios ou outra atividade que fosse suficiente para me apaziguar.

Eu trabalhava em duas escolas, em uma vivenciava uma realidade muito ruim e na outra eu ficava extremamente tensa, por medo de vivenciar algo parecido. Em meio a esse caos instaurado, eu tive a primeira fala de acolhimento. Uma professora, já bastante experiente na educação básica, em uma das minhas crises de choro durante o intervalo, impactada pelos problemas da outra unidade de ensino, me disse: "Você se importa demais com isso, você deveria se importar mais consigo mesma, começou a ensinar agora, tenha calma, as coisas vão melhorar."

Essa fala foi importante para mim, porque tratava-se de uma professora que não romantizava, pelo contrário, sabia o que queria e qual era o seu objetivo naquele espaço. Ela não queria me dar esperança, mas me convocar a uma responsabilidade: a de pensar em mim. Aconteceu ali uma virada de chave, eu comecei a produzir uma série de questionamentos: As "coisas" vão melhorar, por quê? Por que vou me acostumar? O que devo fazer para pensar mais em mim? Por que meus alunos e minhas alunas não gostam das minhas aulas se é o melhor que eu consigo oferecer? É tão ruim assim? Por que é ruim? Eu posso mudar a escola? Os meus problemas profissionais só vão melhorar se eu conseguir isso?

Bell hooks nos convoca a articular uma abordagem chamada de Pedagogia Engajada a qual dá ênfase no bem-estar, em que "os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos" (hooks, 2013, p.28). Diante disso, percebi que "as coisas" não iam melhorar por mim, mas que eu teria que melhorar a mim mesma. "As coisas" já aconteciam há tempos como eram e não seria por causa de uma professora de 21 anos recém-chegada que elas iam milagrosamente mudar.

Eu não sabia o quanto ia me custar essa mudança em um ambiente que para docentes oferece o mínimo e para as artes, oferece migalhas. Porém, por uma vontade incontável de continuar ganhando algum dinheiro no dia primeiro de cada mês e folgando aos finais de semana, eu decidi continuar, buscando situações para que em algum momento o meu entusiasmo por ser professora de Arte pudesse aparecer novamente.

"As coisas" realmente foram melhorando, porque comecei a perceber que o "entusiasmo é gerado por um esforço coletivo" (hooks, 2013, p.18). Não deveria existir a possibilidade de estar só em uma escola, o que você menos deveria sentir, nesse ambiente, era a solidão. Por medo ou por estar assustada, ao mesmo tempo, por me considerar superior ao ser a professora, eu não havia enxergado quem estava a minha frente, ao meu lado, nas minhas costas por toda parte naquele ambiente ensurdecedor: as pessoas estudantes. De mãos dadas com esse pensamento caminha esta pesquisa.

Percebi, em muitos dos meus processos de autoatualização, que reforcei uma sala de aula engessada e por vezes sem espaço para as múltiplas vozes das pessoas estudantes. Na minha formação, tinha uma visão eurocêntrica e norte-

americana das artes e repetia isso na minha prática. As pessoas estudantes não se relacionavam com as aulas, porque o espaço não favorecia, mas também, principalmente, porque não se reconheciam no que era apresentado.

Nesse sentido, este trabalho é pautado no reconhecimento da importância do outro, pois a partir disso é possível romper a solidão e traçar parcerias com as próprias pessoas estudantes para “as coisas melhorarem”. Por mais forte e determinado, uma pessoa docente, de modo solitário, é incapaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada (hooks, 2013, p.18). É necessário convocar a todas as pessoas para a construção de uma *vida artista*.

Segundo Foucault, *vida artista* trata-se de uma disposição para elaborarmos um modo de viver incansavelmente criativo, onde a cada movimento que nos impulse, possamos nos fazer e nos desfazer constantemente, em um processo de autoatualização. Para Guilherme Castello Branco (2010)⁴, “na perspectiva de Foucault, a vida artista é uma vida generosa, ágil que recusa as formas de vida assujeitadas. A vida artista, portanto, é uma possibilidade real para todo sujeito ético, autônomo, com o potencial de inventar-se e à vida dos outros a ele vinculados” (apud ROCHA, 2012, p.43).

Baseada nesse conceito, Thereza Cristina Rocha Cardoso, nos apresenta com a possibilidade de produzirmos uma *docência artista* do artista-docente (2012, p. 47). Traçando uma correspondência à *vida artista*, a *docência artista* possibilita ao estudante a percepção de si no/com o mundo que, uma vez experienciada, o acompanha, em estado de latência, por toda a vida - uma vida artista baseada na autonomia, na capacidade de pisar o chão a partir de si. A pessoa que se torna docente, durante a sua formação, admite essa ética na própria carne, tornando-se dela um multiplicador, perpetuando a própria ética da não perpetuação. Portanto, uma *docência artista* na educação básica não busca a produção de iguais, mas sim a formação de estudantes capazes de entenderem-se como singulares em seus processos, em suas vidas artistas.

Essa disposição em vivenciar uma *docência artista* convoca o corpo, trata-se de uma prática visceral, que vivencia a sala de aula como um espaço democrático onde todas as pessoas sentem a responsabilidade de contribuir. Para a construção de uma comunidade pedagógica entusiasmada, torna-se importante deshierarquizar, “é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao *status*” (hooks, 2013, p.18).

A pessoa professora sempre será a principal responsável, pois, no ensino fundamental, é a única maior de idade que ocupa o espaço da sala de aula, mas a horizontalização das relações reside na capacidade de demonstrar interesse pela

⁴ CASTELO BRANCO, Guilherme; VASCONCELLOS, Jorge. **Arte, vida e política: ensaios sobre Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: LCV. 2010.

voz das pessoas estudantes, valorizando a presença delas e suas contribuições. Bell hooks afirma que essas contribuições são recursos, “ao serem usadas de modos construtivos, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado” (2013, p.18).

No entanto, como valorizar cada estudante a sua história e a sua voz em um contexto de 27 turmas, 945 alunos atendidos semanalmente em um regime de 40h? São 55 minutos de aula semanais para cada turma. As pessoas estudantes permanecem nesse espaço em um dos turnos de segunda-feira à sexta-feira, totalizando 20h, as aulas de Arte, portanto, correspondem a menos de 5% da carga horária. Nesse contexto, o ensino de Arte na escola se torna fugaz, pois:

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz ao estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (Larrosa, 2002, p.23).

O componente curricular Arte é minimizado pelo currículo da educação básica brasileira. Então como tornar o acontecimento um desencadeador da experiência? Como criar uma docência-artista, nesse contexto? É possível? As lágrimas que existiam no rosto da professora de 21 anos que habita em mim por carregar o fardo da culpa, conseguem ficar mais espaçadas, não porque eu esteja em paz comigo mesma aceitando o contexto vivenciado, mas por reconhecer que dei o melhor inserida em um problema sistêmico.

Foi por ter começado aos 21 que pude me apaixonar, eu e escola, um relacionamento tóxico, inconsequente, avassalador, que me fez perder o sono. Eu queria a sua mudança, ela queria a minha. Decidi, então, pisar no freio, para nos respeitarmos e caminharmos como amigas. Decidi compreender que ela tem o seu tempo, que eu tenho o meu tempo, decidi ouvi-la, observá-la. Saber mais sobre a sua história, sobre as questões que envolvem a desvalorização da Arte.

Essas ações têm sido fundamentais para alimentar o meu entusiasmo. Trata-se de compreender o sistema, lutar por mudanças e, enquanto não conseguimos um grande marco narrativo, traçar linhas de fuga. Buscando, pelo menos no universo de uma escola, conseguir experimentar o tempo, os nossos 55 minutos de aula, não somente caminhando, mas dançando com os pés acinzentados, descalços no chão de piso industrial.



2. EXPERIMENTANDO O TEMPO: CAMINHOS DA ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Arte na Educação Básica brasileira é recente quando comparado aos outros componentes curriculares. Para ser inserida, a Arte buscou se adequar às normativas de uma educação pautada na hierarquização do intelecto e silenciamento do corpo. Essa hierarquização torna-se evidenciada, inclusive, por uma preferência escancarada que a maioria das escolas possui pela abordagem das artes visuais e da música, destinando à dança e ao teatro apenas as apresentações em eventos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB 5692/71) trouxe as artes para o currículo da educação básica a partir das atividades de Educação Artística. Nesse contexto, muitos professores não tinham formação na área e trabalhavam atividades quaisquer, modelos estereotipados a serem repetidos e/ou apreciados, colaborando, dessa maneira, com a manutenção de clichês e diminuindo as possibilidades de ampliação do universo cultural dos alunos. Além disso, muitas dessas ações eram voltadas ao fortalecimento de temáticas abordadas nas disciplinas curriculares.

É bom lembrar que o ensino de Arte enfocava mais o ensino de Artes Visuais, ignorando-se quase por completo as outras linguagens artísticas como a Dança, a Música e o Teatro. Somente no final da década de 1990, entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluir as outras linguagens artísticas nas discussões, debates e documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados nos anos de 1997-98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) (MARQUES, p. 36, 2011).

Sobre a Dança, nesse mesmo período, Isabel Marques destaca que ela co-habitava nas salas de aula “se encontrando presente nos ensaios rígidos e pré-determinados de repertórios nas festinhas de fim de ano, repertórios estes que os alunos deveriam copiar de maneira automática, às práticas desenfreadas e livres de movimento” (MARQUES, p.61, 2011).

Essa prática deveria mudar com a LDB 9394/96, promulgada a partir dos movimentos políticos das Associações Estaduais de Arte-Educação, derivados do *Discipline-Based Art Education* (DBAE) que se originou nos Estados Unidos da América (EUA), nos anos de 1980. O DBAE é uma proposta de ensino de Artes Visuais formalizada pelo *Getty Center for Education in Arts*, que buscou equiparar a Arte às demais disciplinas curriculares como uma área do conhecimento.

O panorama que se articulou na educação em Arte no Brasil, após a LDB 9394/96 era esperançoso. É inegável os avanços advindos após a promulgação

dessa lei: a Arte, que até então era a cereja do bolo ou o laço do presente, se tornou uma igual às outras disciplinas, mesmo que em teoria. No seu texto, a LDB define que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Lei nº 13.415/2017) [...] 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” (Lei nº 13.278/2016).

No entanto, a herança da LDB 5692/71 permanece ainda muito forte em Fortaleza, principalmente, nas Escolas de Fundamental 1, em que os profissionais de pedagogia, em sua maioria, pensam as aulas de Arte como um momento de fortalecer a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, o desenvolvimento da coordenação motora fina dos estudantes, ou ainda, a construção de apresentações para os eventos escolares. Decorrente de uma formação que infelizmente ainda, na maioria das vezes, não considera a Arte um espaço fecundo de aprendizagem.

Um contraste é percebido nas Escolas Municipais de Fundamental 2, em que cada vez mais se percebe a garantia, no ambiente escolar, de um professor licenciado em uma das linguagens artísticas contempladas na lei. Mesmo com essa garantia, ainda buscamos um caminho em que o ensino de Arte/Dança se transforme em *vontade de potência* na vida dos estudantes e professores.

Após 17 anos da LDB 9394/96, são grandes ainda as dificuldades em construir um ensino de Arte/Dança no ambiente escolar. Os Parâmetros Nacionais Curriculares salientam a necessidade

da escola planejar para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (1998, p.47).

Essa proposta destacada nos PCN é uma solução interessante, no entanto, a maioria dos estados e municípios não seguem, pois mesmo se tratando de um documento com reconhecida importância, trata-se de uma orientação, que não tem a força de normativa. A própria LDB destaca que deve se ter o ensino das quatro linguagens na educação básica, mas reconhece como componente curricular a Arte, e torna a Dança, Música, Teatro e Artes Visuais constituintes desse componente.

Diante disso, muitos municípios e estados acabam por entender da lei aquilo que os convém, contratando uma pessoa professora licenciada em uma das quatro linguagens, para atuar em uma aula semanal como polivalente no ensino

do componente curricular, sendo esse profissional amparado por obras do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que contemplam as linguagens destacadas na lei.

São muitos os descontentamentos com o modelo pedagógico adotado na maioria das escolas, mas sob essas condições, por vezes, as pessoas professoras não conseguem fugir do ensino tradicional. O tradicionalismo na educação, influenciou a construção de um currículo escolar com conteúdos bastante definidos, conhecimentos que os estudantes devem adquirir até o final de cada ciclo, para que sejam promovidos à etapa seguinte, uma organização curricular pautada em uma metodologia fragmentada.

Nessa abordagem, o ensino de Arte segue o que acontece nas ciências físico-naturais, onde vigoram proposições metodológicas de ensino pelas quais a aprendizagem é entendida pelo viés da representação, como nos sinaliza Virgínia Kastrup (2007). Nesse contexto, os diferentes conteúdos são compreendidos como sendo formas cristalizadas que intermediam o espaço das relações entre o sujeito cognoscente e o objeto que se dá a conhecer (KASTRUP, 2007).

Sob essas condições, portanto, não podemos ser considerados professores de Arte, mas sim meros profissionais tradicionais, com uma prática pautada na reprodução estereotipada de pensamentos prontos, dados *a priori*. Algo que Marques já havia sinalizado como uma preocupação, quando a Arte/Dança foi inserida enquanto disciplina ao currículo escolar:

escolarizar a dança foi o caminho mais curto para que essa área de conhecimento coubesse nas instituições escolares cujas práticas se apoiavam em metanarrativas iluministas para encontrar solos comuns a todos, de maneira total e consensual, sobre os quais se pudesse construir e edificar valores, ideias e comportamentos universais. Preocupava-me na época a ideia de que, para pertencer ao universo escolar, a dança teria de operar pautada pelo conhecimento linear, proposicional, dual, intelectual da didática ocidental tradicional que se enraíza no pensamento iluminista. Desse modo, a dança, para que fosse aceita nos currículos escolares, não raramente foi destituída de seu caráter indeterminado, imprevisível, não linear, aberto e intuitivo. Mais além, levantei hipótese de que a escola frequentemente [representava] uma camisa de força para a arte [dança] a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos (MARQUES, 2020, p.4).

Deixando ainda mais evidente, a tentativa de aproximar as artes⁵ do modo sob o qual a educação básica é regida e distanciá-las de suas especificidades, em dezembro de 2017 foi homologada pelo Ministério da Educação a Base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reorganizou o

⁵Foi utilizada nesse ponto do texto a nomenclatura Artes por fazer referência às quatro linguagens artísticas contempladas na LDB 9394/96; porém o nome do componente curricular da Educação Básica é Arte, no singular, tratando-se de um posicionamento político ao evidenciar a demanda por um professor especialista para cada modalidade artística.

currículo dividindo os componentes curriculares em quatro grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; e inseriu a Arte na área de Linguagens, junto à Língua Portuguesa, Educação Física e Inglês. Sobre essa organização Pimenta e Magalhães destacam:

Não é nosso objetivo explicar se arte é ou não linguagem e quais as razões de estar inserida na referida área, apesar de entendermos que Arte deveria ser configurada em uma área específica de conhecimento. A autonomia da área de Artes, em relação aos demais componentes da área de Linguagens, se dá pelas questões complexas com que as Artes lidam, não só na nomenclatura, mas principalmente na sua composição em modalidades que, embora tenham princípios comuns, têm variedade de linha epistemológica e paradigmas conceituais que valem a pena considerar com mais profundidade. Há que se tomar toda precaução para que não aconteça a volta à época da ditadura (1964-1984), que impôs a polivalência no ensino/aprendizagem em Arte (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 226).

Anterior a implementação dessa normativa, os estados e municípios tinham autonomia para a elaboração do currículo escolar. A BNCC surge em uma tentativa de democratizar o ensino, tornando comum competências e habilidades que as pessoas estudantes precisam adquirir ao longo de sua formação, mas em um país de proporções continentais, uniformizar significa excluir: estudantes da educação básica, pessoas egressas dos cursos de licenciatura em Dança, dos cursos de licenciatura em Teatro, dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, dos cursos de licenciatura em Música.

São muitos os entraves destacados por Pimentel e Magalhães (2018) sobre a abordagem das artes na normativa e a sua implementação: a formação e a atuação docente, a carga horária para cada modalidade artística, o direito dos egressos em realizar concursos públicos e a Unidade Temática Artes Integradas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem, enfatizando que ele deve criar oportunidades para que os alunos desenvolvam suas habilidades, conhecimentos e competências. Além disso, a BNCC destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica diversificada e contextualizada, que leve em consideração as características e necessidades dos alunos.

Pimentel e Magalhães destacam que no tocante a formação docente, as universidades ainda possuem dificuldade “para identificar as conexões dos conteúdos da BNCC (2017) com os conteúdos necessários à formação do Professor de Arte, em função das proposições evasivas da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental” (2018, p.227). Além disso, a normativa traz as Linguagens Artísticas como Unidades Temáticas integrantes do Componente Curricular Arte que está submetido a Área de Linguagens, essa organização entende o egresso de uma Licenciatura em Dança, por exemplo, um Professor de Artes (no plural), polivalente.

As artes possuem inúmeras especificidades: processos de composição, contextualização e modos de apreciação que necessitam de uma pessoa docente especializada para a condução das aulas. A produção em Artes Visuais, por exemplo, “engloba uma série de elementos estéticos a serem considerados linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo, relacionam-se dando origem a códigos, representações e sistemas de significações” (BRASIL, 1996, p.64) Esses códigos e representações se apresentam de maneiras diversas ao longo da história da arte, porque possuem uma relação direta com as diversas culturas.

A música, outra das linguagens artísticas a serem abordadas na Educação Básica, aborda um conjunto de elementos próprios do seu fazer, técnicas que fazem parte da composição de diversos ritmos, tocados em diversos instrumentos. Mesmo em proposições que se relacionam com o contexto da pessoa estudante exige que o exercício da docência seja capaz de construir aulas, que possibilitem

ao estudante compreender e explorar diferentes estruturas sonoras, contrastar e modificar idéias musicais. A partir de suas condições de interpretação musical, expressividade e domínio técnico básico, pode improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente (BRASIL, 1996, p. 79).

O Teatro mesmo sendo dessas artes a que mais se aproxima da Dança, também possui uma estética própria que precisa ser desenvolvida pela pessoa professora da área, para que no ambiente escolar não seja tido apenas como a decoreba de textos falados por um conjunto de pessoas estudantes não orientadas pelo menos ao posicionamento no que seria um espaço cênico. Os PCN's trazem alguns conteúdos que devem ser trabalhados no ensino do Teatro, tais como: Participação em improvisações, desenvolvimento da capacidades de se expressar, identificação e uso dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral - atuentes/papéis, pessoas que exercem a função de atores/atrizes personagens, estruturas dramatúrgicas/peça, roteiro/enredo, cenário/locação - experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral - maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação -, experimentação de construção de roteiros (BRASIL, 1996, p.91).

Tratando da Dança também enfatizamos o seu caráter singular. O trabalho com essa arte se volta para o mover, criado pelos alunos, pelo professor ou pela tradição da dança. Possibilitando às pessoas estudantes perceberem as mudanças ocorridas em si: as formas, sensações, percepções, as emoções, comportamentos, relacionamentos em grupo e em sociedade (BRASIL, 1996, p.76). Na apreciação abordagem pode residir desde o estudo de obras já consolidadas à observação dos processos coreográficos vivenciados em sala.

A complexidade e diferenças entre os tipos de artes, legitimam a abordagem desse componente curricular por um professor específico. Se os PCN se destacam por criar soluções e espaço para os egressos, traçando possíveis para a articulação a docência de Arte na educação básica, a BNCC segue na contramão dos movimentos, documentos e legislações legitimadoras desse componente.

Enquanto professora licenciada em Dança, afirmo que a construção do conhecimento nessa área só é possível com especificidade, visto que é necessário tornar-se um corpo dançante para conduzir estudos de dança. A interdisciplinaridade proposta na Unidade Temática Artes Integradas, por exemplo, não é possível se ao invés de uma articulação entre professores de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música houver no componente curricular um professor polivalente de Artes. Produzir Arte na educação básica

é uma ação de extrema responsabilidade para o Professor de Arte na Educação Básica, uma vez que, nas aulas, pelo fazer, fruir ou contextualizar arte, novas formas de vida e de aprendizagem são criadas, e atravessam a vida dos estudantes sob sua tutela.[...]Integrar, portanto, significa imbricar de tal forma que novos conhecimentos possam ser construídos preservando-se a potência de cada um dos campos do saber envolvidos, não havendo o mais forte e o mais fraco, mas havendo o que um e outro tem a compartilhar. Para que isso aconteça, é necessário que o estudo de cada campo artístico seja aprofundado, sob a orientação de um especialista (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p.229).

Ensinar Arte/Dança na escola demanda tempo, são processos que precisam ser vivenciados em uma dimensão diferente da encontrada frequentemente nas salas de aulas. Na construção de aprendizagem em Arte/Dança, não cabe ao estudante permanecer estático recebendo um conhecimento passado pelo professor. Na dança-educação, buscamos a formação de estudantes corresponsáveis pelos seus processos, articulando aspectos estéticos e educacionais.

Para que essa prática se estabeleça, é necessário que haja tempo de dedicação. Nesse sentido, mais uma vez os PCN saem a frente ao propor o mínimo de duas aulas semanais para o Componente Curricular Arte e que todas as quatro linguagens fossem contempladas, enquanto a BNCC afirma que “a progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte” (BRASIL, BNCC, 2017, p.195).

“Deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p.227). Na cidade de Fortaleza, por exemplo, a aula do Componente Curricular Arte pode ser ministrada, na ausência de um professor da área, por um docente de Língua Portuguesa e a carga horária semanal nos anos finais do Ensino Fundamental

é uma aula semanal. Como é no seu estado? Na sua cidade? A “redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 5) não é o que percebemos nesse documento, a unificação perceptível é a da precarização do ensino de Arte.

Diante do que foi apresentado, como uma pessoa docente não especialista, consegue construir uma aprendizagem que perpassa as dimensões do ensino das artes destacadas na própria BNCC (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão) em uma aula semanal? Ou proporcionar a estudantes condições favoráveis para o desenvolvimento de todas as habilidades das quatro linguagens artísticas, sendo apto a ministrar aulas somente de uma das linguagens?

Tentar dar conta dessa situação é se render a uma educação bancária, que visa a formação de técnicos e que não leva em conta o papel da Arte na formação dos sujeitos. A arte escolarizada visa a sensibilização e a sua contribuição para a formação de sujeitos está diretamente ligada a uma estética da existência “que implica em valores e formas de vida criativos solidários generosos e ousados” (BRANCO, 2017, p. 117).

Portanto, a docência artista é fundamental para o ensino das artes no ambiente escolar e precisa de tempo, pois as pessoas estudantes são corresponsáveis e a pessoa doente torna-se uma orientadora nesse processo,

O aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem de fato, livres para falar e responder [...] mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneira nova são desafios; leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos (hooks, 2013, p.60).

Acrescento que exercer a docência artista é decididamente tomar partido e resistir às práticas hegemônicas, traduzidas em uma legislação que não se ocupou de ouvir docentes ou discentes. Praticar a vida artista é lutar em defesa da liberdade “a partir de uma criteriosa intuição ou reflexão sobre os desafios abertos pelo tempo presente, entrando sempre em luta com poderes hegemônicos, que sempre nos fornece formas de vida, modos de pensar e benefícios pela obediência e bom comportamento” (BRANCO, 2027, p.116).

Isabel Marques (2014) defende que o professor de Arte deve ser capaz de entender o contexto das pessoas estudantes, conhecendo artistas da região que produzem Arte. É inclusive importante a interação entre a escola e artistas locais, é papel da pessoa docente de Arte e não de instituições desvinculadas da escola, articular a atuação das pessoas artistas convidados ao seu planejamento. Porém, essas pontes não substituem a presença de uma pessoa professora específica para as linguagens artísticas.

Espectáculos e aulas de técnicas diversas jogados dentro da escola por artistas, amadores, voluntários – pagos ou não pelo dinheiro público – não cumprem ou cobrem, absolutamente, as funções e papéis que o professor de Arte, precisa cumprir e cobrir. O professor precisa de autonomia para trabalhar e desenvolver os seus projetos na escola [...] precisa ser valorizado em suas funções artísticas e pedagógicas, afirmando-as, claro, com uma atuação propositiva e compromissada (MARQUES, 2014, p.50).

Atuar de forma propositiva e compromissada é, portanto, passar pelos processos de ensino das artes sem minimizar nenhuma das linguagens, é saber da importância que cada uma delas para formação da pessoa estudante e construir potencialidades. As artes são complexas, são criadas por sujeitos e o humano é complexo. Não dá para serem resumidas em ações educacionais, camufladas por uma BNCC que na teoria proporciona a interdisciplinaridade e a equidade, mas, na prática, convoca professores específicos à polivalência, e fazendo arranjos, prejudica o acesso aos processos de ensino e aprendizagem de milhões de estudantes.

Diante desse contexto, é perceptível que o trabalho da pessoa docente de Arte, no ensino fundamental 2, não pode se resumir a uma carga horária dividida entre 33,3% para o planejamento de ações e os outros 66,7% em sala de aula apenas em disciplinas curriculares, fixadas nas normativas da Base Nacional Comum Curricular. Um documento construído por pessoas que não pisam descalço no chão da escola e que enxergam os estudantes enquanto números a serem contabilizados nos seus gráficos pizza.

Diante desse contexto, podemos dizer que o modo como a escola hoje se organiza, pouco se relaciona com uma metodologia voltada à construção da autonomia de estudantes, que Paulo Freire ao escrever a obra *Educação como Prática de Liberdade* propôs. Tal autor defende, para a educação brasileira, um processo que caminha junto à formação de consciência crítica de estudante e não somente voltada para a cidadania e o mundo do trabalho, como destaca a BNCC.

Para bell hooks (2013, p. 32), uma educação libertadora “liga a vontade de saber a uma vontade de vir a ser”. Trata-se de criar uma “educação problematizadora”, uma educação pela experiência, pois como não há homem sem mundo, não pode haver reflexão e ação fora dessa relação (FREIRE, 1979).

Dessa maneira, a educação, para Freire, possibilita o enriquecimento da existência do homem, instigando-o a transformar o mundo vivido. Portanto, um conjunto de práticas pedagógicas estereotipadas, que não articulam com o contexto do estudante e que não ampliam o seu universo cultural e cognitivo, não podem construir um processo educacional consistente.

O processo de aprendizagem, portanto, deve ser entendido enquanto algo dinâmico, questionador, que problematiza, inclusive, o modo de operar da própria instituição escolar quando ela não consegue reconhecer que a calmaria dos

discursos consolidados é ilusória. “O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (hooks, 2013, p. 21).

Percebe-se que a BNCC, propõe uma escola regida por um conjunto de ações que buscam suprimir o caos, o tempo, o pensar e o sentir, porque de certa forma teme o que ainda não é conhecido, aquilo que pode ser vivido, mas que não consegue ser apreendido por uma oratória que não dá conta de codificar totalmente a duração do imediato proposto por um currículo abarrotado de conteúdos que buscam a homogeneização de uma sociedade múltipla. Ser professor no Brasil é um ato de resistência e ser professor de Arte no Brasil, após a promulgação desse documento é um ato revolucionário.

A consolidação de uma *docência artista* pelo artista-docente exige que estudantes não sejam meros reprodutores de uma proposta de ensino que não os considera as suas diferenças, eles precisam ser convocados a uma responsabilidade compartilhada pelo seu processo de formação, construindo, inventando, desenhando, dançando junto ao professor e ao espaço escolar a sua jornada, revolucionando-se em uma estética da sua própria existência, na construção de sua *vida artista*.

Praticar a vida artista é participar das lutas que visam à defesa da liberdade [...] lutas contra a dominação, contra as formas de exploração, e, finalmente, lutas que levantam a questão do estatuto do indivíduo. No rol das lutas em torno do estatuto do indivíduo estão as lutas contra o assujeitamento, assim como as diversas lutas contra as diversas formas de submissão da subjetividade (BRANCO, 2017, p.116).

A partir disso é reconhecido o papel da Arte na formação de sujeitos que se articulam às questões do mundo, seres pautados na diferença, mas não apartados de uma vida comunitária. A busca pela autonomia, pelo seu processo de aprendizagem, acontece na subjetividade, mas se expande para uma vida em comunidade, em troca. Produzir uma vida artista é vivenciar um processo de singularização que “culmina na separação do individualismo mediante uma nova aliança do indivíduo com novas formas de vida e com novos vínculos comunitários” (BRANCO, 2017, P. 116).

Entendemos que toda a potencialidade do ensino de Arte só se concretiza nas práticas pedagógicas se o professor de Arte acreditar que pode atuar como um articulador de transformações: suas, dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade em que vivem e que esse é – ou deveria ser – um dos focos principais de exercício da sua profissão docente e artística (MARQUES, 2014, p.31).

O Componente Curricular Arte não é neutro, assim como a escola, portanto não há como articular um ensino apartado, pelo contrário, é estabelecida uma relação, em que ambos são atravessados. É importante destacar que se trata de uma área que é politicamente posicionada às questões multiculturais e que possui as próprias especificidades. A escola e os documentos norteadores precisam compreender e abraçar tais particularidades, dando condições para que seja possível a realização de práticas pedagógicas.

Muitos entraves para um ensino das artes na escola foram apresentados até aqui na construção desse texto e, como eu disse no seu início, não quero trazer uma visão esperançosa e acreditada. Porém, enquanto professora de Dança na educação básica, para a construção de uma docência artista, é importante manter-se vivo. *Adaptar-se.*



3. DOCÊNCIA ARTISTA: UMA REDE DE AFETOS E AFECÇÕES

“Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 10).

Nos seus estudos sobre a cognição, Virgínia Kastrup (2007) correlaciona o pensamento de Maturana e Varela (1980)⁶ ao de Bergson (1979)⁷, enfatizando que adaptação é a viabilização para a continuidade da vida e – para nós no contexto deste estudo, construção de um ensino de Arte no contexto escolar. Correlacionando esses autores Kastrup afirma que

a adaptação não é uma resposta que o organismo dá ao meio no sentido de acomodar-se a ele, mas uma busca ativa de uma solução para um problema. Adaptar-se é tirar partido do meio, viabilizando a continuidade da vida. Adaptação não é motor da evolução, pois não explica as direções do movimento nem o próprio movimento da vida [...] Não consiste nem em otimização nem em acomodação às circunstâncias, mas é solução, sempre parcial e relativa para um certo problema (KASTRUP, 2007, p.135 e136).

Diante dos desafios encontrados e relatados aqui, a adaptação é bastante necessária. Trata-se de criar articulações com o contexto para impulsionar o entusiasmo docente e discente. A vida acontece no vivido, lutamos por revoluções, mas como disse anteriormente, enquanto grandes marcos históricos, revolucionários, não acontecem, criar linhas de fuga a essa minimização do ensino de Arte é imprescindível.

Em respeito aos 945 estudantes que passam por mim, na maioria das vezes, em todos os anos finais do Ensino Fundamental, preciso encontrar modos de resistir e revolucionar o ensino de Arte ao menos na escola em que trabalho. Trata-se da minha experiência aliada a tantos outros que me dão apoio em uma rede de afetos e afecções, me dando meios de seguir.

É incômodo para mim o discurso de que atuo na Dança Escolarizada, porque enquanto a escola for o sinônimo de uma prisão para estudantes e professores significa que atuo em uma dança aprisionada, se é que isso existe. Algumas questões surgem: como ressignificar o termo “dança escolarizada”? É possível? É possível transformar a escola em um espaço de educação em dança? Quem precisa dessa aprendizagem? A docência artista deve ser direcionada

⁶ MATURANA, H; VARELA. **Autopoesis and Cognition**. Boston; Londres; Dordrecht: D.Reidel, 1980.

⁷ BERGSON, H. **Introdução à metafísica**. Trad. Franklin Leopoldo e Silva e Natanael Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural. 1979. (Col. Os pensadores)

apenas aos discentes devidamente matriculados? Quais procedimentos podem ser metodologicamente construídos com estudantes numa proposição de vida-artista?

A dança-educação busca a criação de estudantes capazes de exercer a autonomia. O acompanhamento docente não é vinculado à ideia do tradicionalismo pedagógico no qual a pessoa professora detém o conhecimento que por sua vez é entendido enquanto a verdade, não passível de discussões. No ensino da dança, no contexto do ensino fundamental, técnica, estética e pedagógico se entrelaçam. A docência é exercida de modo eficaz quando a singularidade da pessoa estudante é reconhecida por ela mesma e, por sua vez, consegue ir prescindindo da pessoa professora e imprescindendo-se para si.

Fomentar no aluno a sua autonomia, correlata ao responsabilizar-se por si, significa aceitar como princípio a descontinuidade intrínseca ao ato de aprender implícita na máxima educação contemporânea que afirma: não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende (ROCHA, 2016, p.33).

Nesse sentido, uma pessoa estudante que aprende se coloca em estado de investigação, construindo questões ao corpo para a construção de dança. As questões aparecem como instigações que por sua vez possibilitam a experimentação de si. Em sentido mais amplo a dança propicia à pessoa estudante a evidenciação do seu processo de singularização, questões que por vezes permaneciam virtualizadas, são atualizadas a partir da articulação da técnica e da estética que envolvem o dançar.

As pessoas estudantes se tornam artífices da própria vida. Questionar a si na experiência da dança, é ao mesmo tempo questionar o mundo. Consequentemente, mudar o modo como se articula a sua existência é também mudar o mundo, “quem se inventa desenha [dança] o momento futuro e vai construindo seu próprio espaço na humanidade. A vida é o ponto de partida e o objetivo da arte humana. Como diz a poeta Liliane dos Santos, falando do percurso da vida, ‘O ouro está na travessia’” (BRANCO, 2017, p.119).

Diante disso, vivenciar a dança é compreender o corpo enquanto processo, enquanto travessia. Na escola, o dançar consiste em situar a vida de cada estudante como foco de resistência, buscando que essas pessoas construam a sua aprendizagem pautados na recusa por ter uma vida inexpressiva. A nossa busca, enquanto docentes, é alcançarmos a nossa prescindibilidade, para elas tornem-se sempre autônomas na experimentação do seu próprio viver, reivindicando para si a autoria de suas vidas-artistas.

Infelizmente, ao longo da história do ensino da Arte na educação básica não foi esse o objetivo. A comunidade escolar ainda carrega consigo a falta de educação estética/corporal. Muitos professores, gestores e pais de alunos tiveram o ensino da Arte, pautado na Lei 5692/71, portanto entendem esse componente curricular ainda a partir da sua experiência na educação básica. A formação dos

estudantes matriculados é atravessada e pautada pelo olhar desses sujeitos. São essas pessoas que fornecem os subsídios para a obtenção de recursos, por exemplo. Nesse sentido, a educação em Arte na qual oriento a minha prática diariamente e em muitos momentos incansavelmente, precisou também estar voltada para as demais pessoas que compõem a escola.

Direcionando o nosso olhar para a escola pública de Fortaleza, no modelo de gestão democrática e participativa, regida pela Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014, a “participação da comunidade na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados;” (FORTALEZA(CE), 2014) é um dos princípios. Essa lei entende por comunidade das escolas públicas: estudantes matriculados na instituição educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza; mães, pais ou responsáveis por estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza; integrantes efetivos da carreira do Magistério Público de Fortaleza em exercício na escola; servidores públicos efetivos e ocupantes de cargos em comissão em exercício na escola; professores contratados por tempo determinado para atender a necessidade temporária das escolas Municipais; empregados terceirizados que executem serviços nas unidades escolares da rede pública Municipal. (FORTALEZA (CE), 2014, Artigo 2º).

Portanto, é pautada nessa lei a importância, para minha realidade e de estudantes, de garantir educação nas artes a todos da comunidade. Visto que se essas pessoas não entendem sobre o componente, como poderão reconhecer a importância da Arte na escola? Ocupar os espaços, além da sala de aula, é uma estratégia possível. Não podemos, enquanto professores de Arte, nos resumir aos 55 minutos de aula por semana.

Organizar eventos que incluam a comunidade é uma estratégia, por exemplo: mostras de processos artísticos dos estudantes ou um intervalo prolongado com ações artísticas promovidas pelos alunos. Essas ações, podem envolver adultos parceiros na produção: gestores, professores, pais, funcionários. Mesmo que esses eventos iniciem na frequência de uma vez por semestre, aos poucos, eles vão se tornando parte do calendário e responsabilidade de todos, mas sempre sob a coordenação do professor de Arte.

A educação em Arte aos não matriculados na disciplina, trata-se de uma ação informal que é atravessada pela contextualização, apreciação e produção de obras ou na parte técnica. Com o enfoque na dança, o fazer consiste na participação em rodas de improvisação ou em aulas abertas, por exemplo. As possibilidades de envolvimento e aprendizagem são diversas, mas não seguem um currículo pré-determinado, pois dependem das ações desenvolvidas com os estudantes matriculados na educação básica.

O objetivo dessas vivências não é, necessariamente, a aquisição de habilidades e competências da BNCC, mas a compreensão por parte da

comunidade escolar da importância do ensino no Componente Curricular Arte para a educação das crianças e adolescentes. De modo que apoiem e forneçam subsídios para a construção da aprendizagem inerente a essa área.

Uma *docência artista*, não é solitária, ela é apoiada por outros *docentes artistas*, professores de outros componentes, ou não, que possuem a disposição de uma vida artista. Por vezes, o professor de Arte é o único que trabalha com esse componente no contexto de uma escola, mas nesse mesmo espaço encontra seus pares. Professores e professoras sensíveis, sensoriais, com vontade de potência, que vivenciam e somam às suas lutas abraçando o desafio da autoatualização e tornando-se “mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p. 36).

Se apegar e encontrar apoio neles e nelas é importante, retribuir esse cuidado, também. Desses encontros, produzimos uma rede de afetos e afecções. Torna-se importante nesse momento, sinalizar que para Deleuze existe uma diferenciação entre os conceitos de afeto e afecção. Fernando Hiromi Yonezawa citando Deleuze aborda que

Os afetos podem ser ditos sentimentos, se referem mais diretamente ao espírito e indicam uma passagem ou transição de um estado a outro em nós (DELEUZE, 2002, p.56)⁸. Já as afecções se referem ao corpo e estão, necessariamente, ligadas a um encontro entre corpos, pois implicam numa assinatura de um corpo sobre o outro. As afecções são signos ou vestígios que um corpo deixa sobre o outro quando de um encontro (DELEUZE, 1997, p.156)⁹. Deleuze deixa claro que os afetos-sentimentos podem muito bem ser tidos como um tipo especial de afecção, isto é, os sentimentos estão compreendidos no conjunto das afecções (YONEZAWAI, 2015, p.188).

Atentando ao fato de que no contexto desta pesquisa, os afetos e afecções positivos, aqueles que aumentam a potência vital, prevalecem. A arte “é em sua heterogeneidade a responsável por compor afetos que proporcionam as experiências estéticas e, responsável pelo desencadeamento do devir sensível; uma vez que, em arte não se trata de reproduzir ou criar formas, mas de captar forças” (DELEUZE, 1992 *apud* BARREIRO, 2018).

A partir dessa captação de forças a Arte no ambiente escolar entende que estudantes também fazem parte dessa rede de afetos e afecções e vem deles a vitalidade desse trabalho. Tornar estudantes corresponsáveis pelo seu processo de formação é também torná-los corresponsáveis pelas transformações daqueles que compõem a comunidade escolar, por exemplo, quando convocam a gestão da instituição a organizar espaços possíveis de ensino da dança.

⁸ DELEUZE, G. **Espinosa - Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

⁹ DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

Para conseguir a parceria deles e delas, a aula semanal continua sendo o espaço inicial e possível para a mobilização e construção do ensino de Arte/Dança. A maioria de estudantes aprendem por meio de metodologias conservadoras, as quais tem na figura da pessoa docente o centro da ação, na modificação da dinâmica das aulas, torna-se necessário reconhecer e evidenciar a importância na presença de todas pessoas. Torna-se fundamental, para além de evidenciar por palavras, “demonstrá-la, por meio de práticas pedagógicas. Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam e contribuem” (hooks, 2013, p.18).

Muitas pessoas discentes não reconhecem, inicialmente, as produções artísticas ao seu redor. Em maior número, também aparecem aquelas pessoas estudantes que nunca frequentaram espaços destinados à fruição artística. A Arte esteve distante do reconhecimento delas por bastante tempo. É frequente nas primeiras aulas, as pessoas que não identificam produções cinematográficas, músicas, danças ou grafites, como sendo objetos artísticos. Desse modo, a única aula do componente curricular Arte se torna valiosa.

A ampliação do olhar de estudantes para as produções locais, gera identificação, pertencimento, apropriação, cuidado. Valorizar é incluir aquilo que os constitui e faz parte do contexto deles.

Pergunto-me como seriam propostas para o ensino de dança que pudessem abrir espaços para aqueles e aquelas não privilegiadas e que durante séculos se quer foram oficialmente nomeados pela educação formal. Onde estão, como dançam, que vozes emitem, que afetos enredam, que sonhos têm as mulheres, negros, crianças, idosos, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+ em nosso sistema escolar? E nas aulas de dança? Já temos maior clareza hoje de que não basta denunciarmos a universalização das formas do saber demarcada pela supremacia da razão patriarcal, colonialista e capitalista, crença esta que vem há décadas aprisionando a arte e seu ensino nas ‘grades curriculares’. Urge repensarmos as salas de aula de dança como lugares que desconstruam privilégios e atuem explicitamente dentro de uma perspectiva antissexista, antirracista, não heteronormativa e com bases não capitalistas. É urgente trazermos à superfície propostas que forjem tempos e espaços diferenciados para que vozes e corpos de grupos não hegemônicos tenham nos currículos práticas que vão além da denúncia. Diante das demandas e lutas atuais, é no mínimo contundente que esses grupos/pessoas estejam diretamente envolvidos na construção de currículos para a dança, trazendo outras formas de pronunciar o mundo (MARQUES, 2020, P.15).

É importante ao professor reconhecer os seus pares e mais importante ainda é o estudante reconhecer no seu professor um par. Alguém que busca engrandecê-lo dando a ele a sua devida importância, convidando-o a tornar-se merecedor aos espaços que desejar estar e, mais que isso, ouvir as vozes que ecoam em si e no lugar o qual habita.

A prática em sala de aula deve se pautar na busca em atender à multiplicidade, não basta que o professor apresente aos estudantes as suas próprias referências de dança. Pois o professor não se perpetua no aluno, “o pacto em sala de aula passa não somente a admitir, mas principalmente a reconhecer a diferença, a descontinuidade, o intervalo, o desengate, o entre, inerente ao escambo que ali se dá” (ROCHA, 2012, p. 40).

Uniformizar, construir e fortalecer grandes narrativas não é o interesse. Lutamos muito contra a uniformização pelas verdades estabelecidas por quem possui o poder. Dar continuidade a isso, seria matar a invenção inerente ao fazer artístico e reduzir o Componente Curricular Arte à reprodução não problematizada. Portanto, múltiplas referências negras, periféricas, locais devem ser incorporadas ao plano da disciplina, como valorização das singularidades dançantes que surgem no ambiente escolar e notável reconhecimento de artistas que não foram incorporados às grandes narrativas da história da Arte/Dança Ocidental.

A ampliação das referências, trata-se de uma ferramenta investigativa para a potencialização e fortalecimento das relações que ali se estabelecem. Reconhecer-se no outro, respeitar a sua produção e a dos colegas. Para Donna Haraway, respeito é “olhar de volta, manter em consideração, compreender que encontrar o olhar do outro é uma condição de também ter um rosto” (2011, s/p). O ensino de dança na escola torna-se, portanto, um processo de “deformação” dos indivíduos envolvidos, pois causa desestabilidades, evidenciando o devir-estudante, o devir-professor, o devir-gestão, o devir-família, o devir-comunidade, em suma: o devir-escola.




Fortaleza
PREFEITURA
Educação

4. A EXPERIÊNCIA COM/EM DANÇA: A APRENDIZAGEM EM ARTE COMO INVENÇÃO

A Arte/Dança problematiza os discursos escolares, porque não deve estar reduzida a formas puras, estáveis, que podem ser facilmente identificadas nas categorias do vocabulário de demarcação instaurado pelo projeto da modernidade: sujeito, objeto, natureza, sociedade... A dança se furta à representação, ela é um híbrido, um “ser em que natureza e sociedade, ciência e política, sujeito e objeto, misturam-se [...] uma forma contingente e temporária, cuja delimitação não pode ser estabelecida a priori, em sentido kantiano, ou seja, independente da experiência” (LATOURET, 1991 apud KASTRUP, 2007, p.48 e 52).

Surge, a partir desse pensamento, a necessidade de discutirmos sobre a experiência enquanto instigação para a aprendizagem de estudantes e fonte de autoatualização de docentes. Caminhamos nesta pesquisa, com Larrosa, hooks e Kastrup, pessoas que entendem a aprendizagem vinculada à experiência. No entanto, por vezes nos espaços institucionais é atribuída à experiência um lugar menor, utilizando-se dela para o encerramento das discussões pertinentes à *comunidade pedagógica* (hooks, 2013) e vinculando-a a discursos essencialistas, que depreciam a fala daqueles que não articulam a experiência com uma base teórica consolidada.

Para alguns teóricos, como sinaliza bell hooks (2013, p.115), a partilha de experiências em sala de aula não pode colaborar significativamente com as discussões, pois a invocação da experiência é usada de modo agressivo para afirmar um modo privilegiado do conhecimento. Ela sinaliza que é necessário à pessoa professora o exercício de uma pedagogia libertadora, para que não haja competições pela valorização apenas de si em sala de aula.

Nos aproximamos neste trabalho de uma concepção que a experiência fomenta a aprendizagem em arte, por evocamos no ensino de dança vivências que acionam esta linguagem artística como área de conhecimento com suas especificidades e campo de saberes que dialogam eminentemente com o corpo. Permitir que estudantes ou demais pessoas envolvidas nos processos se utilizem dela para a produção de discursos essencialistas, é empobrecer esse processo.

Quando docentes levam suas narrativas ou constroem suas danças em sala se mostram vulneráveis e ao mesmo tempo admirados por sua coragem em destituir a hierarquização imposta há muito tempo na educação. Assim, “elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes que os professores sejam os primeiros a correr o risco [...] para mostrar que a experiência pode iluminar e ampliar a compreensão” (hooks, 2013, p. 36), no caso deste trabalho, sobre o dançar.

A dança é produzida no corpo, portanto falar sobre os corpos como singularidades e enaltecer o mover do outro, evita a sensação e os discursos tais como “não sei dançar”, “sou uma pessoa feia”, “tenho vergonha”. A sala de aula deve se tornar um espaço seguro em que todas as pessoas respeitam e valorizam o seu processo e a sua experiência assim como a dos outros.

Para Larrosa, a experiência é isso que me passa (BONDÍIA, 2011), sendo assim, entre outras coisas, passagem e percurso, finita, inapreensível, imediata, irrepresentável e singular. Relacionando aos estudos sobre a cognição da Kastrup (2007) baseados em Maturana e Varela (1980)¹⁰, as experiências podem ser entendidas enquanto perturbações. Como tal, formam e transformam os sujeitos. Pois “perturbar significa afetar, colocar problema. Quando o organismo é afetado, não se pode dizer que ele represente o meio, que se trate de reconhecimento” (KASTRUP, 2007, p.134).

A aprendizagem em Arte/Dança elimina o intermediário da representação dos discursos essencialistas ou dos objetos e torna-se a experiência produzida na passagem de um acontecimento singular, que não pode ser reduzido à medida do sujeito. Essas perturbações causam transformações, acoplamentos estruturais ou agenciamentos, adaptação, compatibilidade com o meio, com o objetivo primeiro de viabilizar a continuidade da vida. É importante entender que, nessa adaptação, sujeito e meio se transformam, pois se afetam mutuamente, em rede.

O sujeito que padece na experiência abre mão de capturar por palavras, ideias, sentimentos, saber, poder ou vontade o acontecimento, mantendo-o como não identificado, deixando-o como alteridade, como uma alienação não apropriada, pois a experiência não exige a redução do acontecimento àquilo que pode ser nomeado pelo sujeito, ao contrário, ela o sustenta como irredutível (BONDÍIA, 2011), como questão ao corpo.

O maior desafio desta pesquisa talvez seja produzir na escola condições para o despertar de sujeitos da experiência, visto que vivenciamos uma sociedade produtora de “sujeitos do estímulo, da vivência pontual em que tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que a provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência” (BONDÍIA, 2015, p15), é a juventude do TikTok, dos vídeos curtos de estímulo duplo, do consumismo, dos modismos, da valorização da efemeridade.

“Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua

¹⁰ MATURANA, H; VARELA. **Autopoesis and Cognition**. Boston; Londres; Dordrecht: D.Reidel, 1980.

ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente 'ex-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente" (BONDÍA, 2002, p.25).

Defender a construção de uma *docência artista* na educação básica é se encontrar nesse estado de paixão, atravessando a escola e assumindo que nela existe o caos, o indeterminado, o perigo. "Mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneira nova são desafios; leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos" (hooks, 2013, p.60) e leva tempo para que identifiquemos as transformações. Trata-se de compreender que ser docente não é enxergar no estudante uma cópia de si, mas entendê-lo enquanto descontinuidade, enquanto um devir próprio.

Promover a aprendizagem, nesse sentido, é "estar atento às variações contínuas e às rápidas ressonâncias, mas isso implica, ao mesmo tempo, uma certa desatenção aos esquemas práticos de reconhecimento" (KASTRUP, 2007, p.175). Trata-se de procurar, portanto, modos de interromper a formação de hábitos já consolidados no ambiente escolar, pois, "enquanto um hábito, encontra-se em um tempo corrido. Corrido e não ocorrido. Sempre no pensamento e no fazer do automático para conquistar o que está mais à frente. Corre-se para acabar com os fazeres" (PARRA; PRIMO, 2021, p.45).

A aprendizagem em Arte/Dança na escola se pauta a partir da criação de sujeitos capazes de permitir que algo passe a suas palavras, modifique suas ideias, representações, tornando-se, para isso, aberto, sensível, vulnerável, ex/posto. Experienciando, neste estado, a rede que compõe o vivo, tornando a vida "uma força fundamental que se opõe ao ser como o movimento à imobilidade, o tempo ao espaço, o querer secreto à manifestação visível" (FOUCAULT, 1966, p. 297 *apud* KASTRUP, 2007, p.131)¹¹. Um sujeito em relação com os corpos que compõem a escola, todos em um constante processo de produção de si mesmo.

Nos passos de Maturana e Varela, trata-se da evidenciação que a escola (meio) e os sujeitos (organismos) constituem uma rede *autopoiética*. Nesse sentido, "organismo e meio são antes, movimentos que coisas, antes processos que entidades previamente individuadas"(KASTRUP, 2007, p.138). Sujeitos e escola definem-se como devires, constituídos por dinâmicas distintas, mas ambos à deriva.

O sujeito que padece a experiência deve ser aquele que é capaz de viver sensivelmente sua própria transformação. É nesse sentido que defendemos, ao pensarmos a aprendizagem em Arte/Dança a partir da experiência, que ela só é possível se os envolvidos nos processos educativos assumirem para si outros

¹¹ FOUCAULT, Michel (1957). La psychologie de 1850 à 1950. In: DEFERT, D.; EWALD, F(orgs.) **Dits et Écrits par Michel Foucault**. Paris: Gallimard, 1994

posicionamentos com o mundo. O lugar de passagem do acontecimento é o sujeito e requer deste

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; parar para sentir, sentir mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender as vontades, suspender o automatismo das ações, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2015, p18).

"O que o meu corpo faz quando não estou consciente dele?" (PAXTON, 2022, p.22) é essa a pergunta trazida por Steve Paxton no seu livro *Gravidade* e é essa a busca a se traçar na escola, a fim de tornar imanente os simulacros que lá habitam, a questão é que os estudantes percebam suas singularidades, suas inquietações, que não as enclausuram em algo conhecido ou as calem, mas a transformem em movimento dançante de alteridade, ampliando, assim, o espaço-tempo das aulas de Arte. Na dança,

os acoplamentos sensório-motores são inseparáveis da cognição vivida, aí incluídos acoplamentos biológicos psicológicos e culturais. Entendida como corporificação, a estrutura cognitiva surge da recorrência dessas conexões sensório-motoras. A corporificação do conhecimento, inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever-se e marcar-se histórica e culturalmente (KASTRUP, 2007, p.153).

Trata-se de fazer mover a rede de afetos e afecções, ou de mão dadas à Maturana e Varela, a rede autopoietica que compõem o meio escolar. O processo de aprendizagem, exige que todos no e com o espaço escolar – professores, alunos, gestores, entre outros – se posicionem enquanto sujeitos da experiência, abertos aos acontecimentos, capazes de padecer em suas transformações, inventando novos modos de si. "Quando o vivo se define como um sistema autopoietico, seu operar confunde-se com o próprio processo de criação de si [...] o produto é o próprio organismo o que acaba por levar a uma não separação entre o inventor e o invento" (KASTRUP, 2007, P.146).

O diferencial do ensino de Dança, então, é justamente esse, nós, agentes educacionais desta linguagem artística, devemos nos posicionar enquanto aventureiros, precisamos renunciar às hierarquias, da estabilidade ilusória dos discursos, dos conteúdos, das identidades institucionalizadas. Devemos aprender a problematizar, desconfiar, escavar, cutucar, instigar, dinamizar, indeterminar, produzir acontecimentos, construir o não conhecido. A experiência é efêmera, ela

nunca acontece novamente tal qual o que foi. Educar, então, também é renunciar à vontade de cristalizar, estagnar, de somente estabilizar.

Dessa maneira, o conhecimento é mundanizado, porque a experiência é a atualização e evidenciação dos fluxos que compõem a rede descentralizada de onde surge a invenção enquanto híbrido e enquanto singularidade. Ela impede, a partir disso, a distinção apriorística entre sujeito e objeto, pois ambos nascem da relação com o acontecimento, com a perturbação.

No trabalho com Dança, considerar a cognição como ação ou prática vai conduzir a sua modificação permanente, acentuando sua dimensão de invenção de mundo. A invenção surge da problematização, não é contemplada pelas representações do vivido, é um processo estruturado na relação do sujeito com a experiência. A invenção, nesse sentido, se aproxima da noção de enação. "A noção de enação ganha força, pois além de ser corporificação do conhecimento, ela é invenção de mundo" (KASTRUP, 2007, P. 177). Entende-se que a invenção é "o conhecimento como ação efetiva, que permitirá ao ser vivo continuar a sua existência num meio determinado, na exata medida em que ele constrói o mundo." (MATURANA; VARELA, 1986, P.24 *apud* KASTRUP, 2007, p.147)

Na experiência em Arte/Dança, o inventor e o invento são afetados mutuamente. O sujeito não está superior a sua produção, por sua vez esse também não está sobreposto àquele. Podemos dizer que ambos são sujeitos, ambos estão sujeitos aos acontecimentos, ambos, dança e corpo, experimentam as suas próprias transformações, as transformações um do outro, e as transformações um no outro.

O conhecimento enquanto experiência é possível, como foi dito anteriormente, quando existe a passagem de um acontecimento no sujeito, não por ele, ou em frente à ele, ou exterior a ele, mas sim nele. Entendemos esse acontecimento não enquanto o outro, enquanto aquilo que havia sido até então objeto, mas percebemos o acontecimento enquanto aquilo que nos decepciona nele. Segundo Deleuze (1976 *apud* KASTRUP, 2007, p. 174), nos decepçamos quando na relação com o outro, ele não nos revela o segredo que esperávamos, essa decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado. Pois, segundo Larrosa (2011), se nada for inaugurado nesta relação, não há transformação.

Aprender em dança é ser sensível àquilo que o outro, acontecimento, nos oferece de inesperado, de alteridade, é experimentação incessante; é sentir as variações materiais que têm lugar na nossa cognição presente, mantendo a atenção na duração (KASTRUP, 2007), no tempo imediato, visto o caminhar em vias de diferenciação de si. Em outras palavras, pode não ter um bom desempenho aquele que sabe o que é dança, que domina bem uma técnica, mas sim aquele que consegue desafiar a dança, torná-la um problema para si, vê-la como alteridade e agenciar-se com ela, caminhar pelo que ainda não foi mapeado, deixar que ela produza diferença em si.

É nesse sentido que defendemos a experiência enquanto prática inventiva, não de novas respostas para as questões já colocadas, mas sim de colocação de novos problemas, invenção. Kastrup (2007) se utiliza de uma conceituação construída por Henri Bergson para nos sinalizar algo que se aproxima do que consistiria na ideia de invenção. Bergson faz a diferenciação de dois tipos de ideias, são elas: as ideias da inteligência e as ideias da intuição. As primeiras têm por característica a compreensão e a organização de outras ideias que já possuímos, elas guardam para si a sua luz. As segundas são em primeiro momento internamente obscuras, porque são novas, mas possuem uma luminosidade externa capaz de iluminar o entorno, a luz que projetam volta para si por reflexão penetrando-as cada vez mais profundamente. A invenção, segundo Kastrup (2007), inclui-se nas ideias da intuição.

Com base nessa diferenciação, feita por Bergson, o trabalho inventivo a partir da experiência como modo de produzir aprendizagem em Dança implica em uma prática que consiste na atenção à duração da passagem em nós do desconhecido que surge como acontecimento. A invenção é obscura inicialmente, porque consiste no encontro com o novo, num trabalho de procura, de construção com peças desconectadas, é "uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação, que se dá o choque, mais ou menos inesperado com a matéria" (KASTRUP, 2007, p.27) em movimento de diferenciação de si mesma. Nesse sentido, o processo permanente de aprendizagem inventiva é, ao mesmo tempo, um processo de desaprendizagem (KASTRUP, 2007), pois lidar com a experiência é posicionar-se de modo singular a chegada de cada novo acontecimento.

A aprendizagem em dança a partir da experiência como prática inventiva nos aparece, neste trabalho, não como uma solução, mas como invenção, problematização e potencialização do ensino de Arte na Educação Básica. Mais do que apenas discutir a existência de um modo de pensar que difere das abordagens escolares influenciadas pelos modelos positivistas/iluministas das ciências físico-naturais, construímos a concepção metodológica que nos move nas proposições deste estudo com os potencializadores e estudantes das turmas de Arte.

O processo de formação defendido, nesta pesquisa, consiste na tentativa de desconstruir as formas estabilizadas pelos discursos que orientam a abordagem metodológica de ensino na disciplina de Arte, construindo uma comunidade de aprendizagem aberta, entendendo esse processo enquanto produção de acontecimentos, de experiência. Larrosa afirma que "se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (2002, p.27). Portanto, com essa abordagem objetivamos possibilitar o emergir de devires, de processos de desaprendizagem, a partir de experimentações artísticas. Entendendo a Arte

enquanto outro acontecimento, pode-se, talvez, perceber no corpo o inesperado, a construção de experiência, de transformação, de invenção.

A experiência em Dança no contexto escolar, assim, apresenta-se enquanto um processo de construção da aprendizagem pautado na invenção, como modo de transformação de si e construção de mundos. Retomando os conceitos de Maturana e Varela abordados neste texto, trabalhar com o ensino da Dança na escola, problematiza a rede autopoietica que compõe a instituição.

Na relação singular estabelecida entre os corpos e a produção de dança, a desconstruímos como forma estabilizada, imutável, escolarizada e assumimos a condição de devir, de singularidades dançantes. Portanto, a aprendizagem em dança, entendida por esse viés, torna-se nossa ferramenta na tentativa de construir uma abordagem metodológica de ensino de Arte que não fale dela como um objeto construído a priori e que a partir disso os sujeitos envolvidos se empenhem na construção de uma estética de sua própria existência.



PARTE II

5. UMA OBRA EM PROCESSO: A ESCOLA MOVENDO QUESTÕES

Neste capítulo, descreveremos e analisaremos as temáticas centrais que envolvem o método da pesquisa-ação, no qual não existe “nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa” (BARBIER, 2002, p.117). Um tipo de pesquisa que substitui as etapas com pré-requisitos, por uma abordagem em espiral em que “todo avanço em pesquisa-ação implica um efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2002, P.116).

Realizada na educação básica, esta proposição em Arte/Dança é voltada ao público dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano). Para a sua realização é necessário construir na escola uma disponibilidade ao novo em prol da educação e acompanhamento dos estudantes.

A minha relação com a educação básica iniciou em 2015, quando concluí a minha graduação. Via no meu trabalho um retorno à sociedade daquilo que recebi de tão maravilhoso na Licenciatura em Dança. Quando eu pisei no chão da escola, “sozinha”, sem meus professores, sem meus amigos, eu fiquei muito apreensiva, senti muito medo. No entanto, encontrei no ambiente da escola uma rede de afetos e afecções que me apoiaram na minha trajetória docente.

Posso dizer que durante exercício da docência vivencio uma formação continuada e um processo de *autoatualização* (hooks, 2013). Procurando, sempre que possível, organizar, com o apoio do corpo docente e da gestão, ações de potencialização da aprendizagem nas artes. Excedendo, com isso, o tempo dedicado a essa área no ambiente escolar e ampliando a formação dos que constituem a comunidade escolar. Aulas em ambientes externos, como museus e teatro e a organização de apresentações de artistas no ambiente escolar, são exemplos das ações realizadas.

Busco construir na figura da maioria significativa das pessoas que estão na escola, inspirações, pessoas que possuem a minha admiração e despertam os meus sorrisos. Elas compõem a minha rede de afetos e afecções e compartilham comigo a intenção de construir uma *docência artista*. Nas pessoas estudantes que passam por mim, reside a minha motivação.

Acredito que todos os caminhos traçados na minha trajetória profissional durante esses oito anos de docência, me ensinaram muito. Mesmo sendo uma jovem professora habitei diferentes espaços e isso me possibilitou identificar a necessidade de ampliação e potencialização do tempo destinado ao estudo da Arte/Dança, sinalizada constantemente pelos estudantes durante as aulas. Pois, medida do possível, nos articulamos em um estado de abertura em que as pessoas estudantes comemoram a sua capacidade de criar e pensar criticamente a

Arte/Dança, ou seja, buscando a construção de uma pedagogia engajada – que reconhece a importância das pessoas estudantes, suas histórias de vida para a constituição de uma comunidade de aprendizagem aberta (hooks, 2013).

As aulas de Arte/Dança articuladas em princípios da pedagogia engajada se pautam na experiência como instigação para a invenção. Retornar, seja por falta de tempo ou por falta de estrutura, ao modo de ensino tradicionalista, não é possível após as pessoas estudantes vivenciarem uma revolução. Elas exigem, buscam estratégias, propõem e quando necessário acusam, formam grupos em luta contra as dificuldades resultantes da vida cotidiana escolar.

Diante dessa busca por estratégias de criar um ensino de Arte/Dança inventivo, pensamos a articulação dessa proposta metodológica articulada em dois grandes grupos de ações. Vamos chamar o primeiro de Presentificação e o segundo de Potencialização.

A Presentificação consiste em ações na escola que convocaram o olhar das pessoas estudantes para a Dança nesse ambiente e que tem por finalidade conquistar espaço e interesse para essa linguagem da Arte. Essas ações sinalizam estudantes que irão compor um grupo menor mais envolvido, as pessoas potencializadoras. Para identifica-las, enquanto docentes de Arte, mediamos as ações de Presentificação, procurando compreender questões virtualizadas no espaço escolar e atualizando-as para a construção da Potencialização.

As ações de Presentificação podem estar relacionadas aos projetos desenvolvidos na escola ou propostas advindas do calendário da instituição, por exemplo e que envolvam a participação de pessoas professoras, pesquisadoras convidadas da área ou/e artistas. Visto que “o artista traz para escola, principalmente, outro jeito de ver o mundo, de se relacionar com as pessoas e de compreender as redes de relações existentes em nossos cotidianos” (Marques, 2014, p.59).

É importante que a pessoa docente esteja à frente da organização desses momentos, visto que a responsabilidade sobre as ações ligadas a essa área do conhecimento recaem pessoa professora de Arte da escola, que deve atuar como uma curadora. No entanto, contando com a parceria das pessoas convidadas, a pessoa docente deve permanecer atenta, traçando observações e percebendo as questões virtualizadas no ambiente escolar que envolvem a construção do ensino de Arte/Dança.

A intenção da Presentificação é observar a escola, o grupo alvo, para a partir daí conseguir estabelecer o grupo de potencializadoras. Nesse primeiro conjunto de ações nos dedicamos a promover encontros sociais, construindo afinidades, ocupando o espaço, escutando sensivelmente, realizando “trocas simbólicas” (Barbier, 2002, p.128) formas como os indivíduos se comunicam e interagem por meio de símbolos e significados.

Muitas pessoas estudantes afirmam durante o contato com pessoas profissionais convidadas da Arte/Dança atravessada pela Dança Contemporânea se sentirem livres, pois podem andar na sala, fazer barulho, mover-se sem serem alvos de comentários maldosos, enquanto se referem à escola como uma prisão. Esse comportamento das pessoas estudantes que saem do contexto da sua turma para realizar minicursos ou oficinas nos convoca a pensar o modo como a educação básica se consolidou na sociedade. As pessoas estudantes enxergarem na escola um espaço que as aprisiona. Infelizmente, por vezes, a docência nos impõe o desafio de alcançar o impossível diante das adversidades encontradas.

Entender a escola como uma prisão tem o seu fundamento, visto que não se trata de um espaço acolhedor, nos encontramos em salas lotadas e no calor de um ambiente não climatizado. Além disso, trata-se de um ambiente estruturado em um conjunto de regras que se pautam na obtenção da disciplina e consequente manutenção das relações de poder.

Diante disso, as pessoas estudantes assim como a comunidade escolar precisam ser convidadas a participarem das ações de Presentificação. A importância de todas deve ser reconhecida e evidenciada. A divulgação dessas proposições deve ser realizada previamente, com cartazes contendo as informações pertinentes, visitas nas salas de aula para divulgação, comunicados durante o acolhimento, podem ser estratégias adotadas pela pessoa professora de Arte/Dança.

É necessário que estudantes e professores se unam em um ato de resistência, se contrapondo a essa realidade rígida do espaço educacional. Devemos estar “todos ali, tateando sentindo as limitações do conhecimento, ansiando juntos, procurando um meio de chegar àquele ponto mais alto e entendendo que até esse anseio é um modo de conhecimento” (hooks, 2013, p.125)

Não se trata de estabelecer na escola um espaço sem regras, mas de nos movimentarmos na construção de estratégias que envolvam as pessoas estudantes em práticas que extrapolam as quatro paredes da sala de aula e se relacionam com o contexto vivenciado por elas, ao mesmo tempo em que se mantêm cientes do papel fundamental exercido por si no processo educacional, a vontade de aprender e de se envolver.

Outro aspecto importante é a aposta na utilização dos espaços comuns do ambiente escolar: pátios, corredores, refeitório, jardins. É importante que a programação contemple a comunidade em uma perspectiva multicultural. Além de artistas, as apresentações podem ser mescladas com pessoas da escola interessadas em mostrar processos artísticos desenvolvidos por elas.

O intervalo pode ser um grande aliado das propostas de ampliação do tempo dedicado ao estudo das artes na educação básica. Em acordo com o núcleo gestor, professores e professoras, as apresentações podem acontecer durante esse

horário ampliando talvez o seu tempo de duração. O diálogo precisa ser permanente para que ações como essas sejam realizadas.

Quando estabelecemos essa parceria com as pessoas que somam às nossas práticas, possibilitamos a construção de uma escola movente, envolvida *entusiasmada*. Algo que podemos perceber quando eventos como esses se estabelecem no espaço escolar, é que as pessoas estudantes do público, passam a não minimizar a qualidade técnica daquelas outras que estão se apresentando, pelo contrário, mesmo na sinalização de alguns imprevistos, todos aplaudem como um modo de incentivo para que continuem. Outro aspecto que chama a atenção, mesmo com as ações acontecendo durante o intervalo, muitas pessoas professoras prestigiam os eventos e interagem com as propostas.

A escola com todas as suas limitações, prova, a partir de movimentos como esses, continuar sendo um espaço de possibilidades, onde podemos buscar a autonomia e sermos artífices de nossas vidas em coletividade.

Nesse campo de possibilidades temos oportunidade de trabalhar pela liberdade de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar as fronteiras, para transgredir (hooks, 2013, p.273).

A importância da perspectiva multicultural também se apresenta como um modo de romper essas fronteiras e fortalecer as relações das pessoas estudantes com o espaço educacional. Trabalhar pela liberdade é possibilitar à pessoa estudante a valorização de si em um ambiente que por vezes valoriza temáticas tão distantes da realidade vivenciada no contexto familiar, artístico ou educacional local.

O ensino de Arte/Dança deve ser pautado na instigação do pensamento crítico, da igualdade racial e de gênero, na educação como uma prática de liberdade, na valorização do coletivo e dos sentimentos para a aprendizagem, no reconhecimento das singularidades, da pluralidade dos pensamentos e do compartilhamento de experiências e vivências.

As ações de dança que envolvem a Presentificação excedem as proposições e o tempo do Componente Curricular Arte. Na busca por consolidar a rede de afetos e afecções no espaço escolar, é essencial o desenvolvimento nesse ambiente de princípios da pedagogia engajada, pois abordando aspectos multiculturais e estimulando o envolvimento das pessoas estudantes, “praticamos não somente o questionamento das ideias, como também o dos hábitos de ser” (hooks, 2013, p.61).

No entanto, a realidade vivenciada de salas lotadas e o número de turmas atendidas impedem a construção dessa abordagem para todas as pessoas alunas matriculadas. “Se a classe se torna cheia a ponto de ser impossível saber de cor o nome dos alunos de ter um relacionamento de boa qualidade com cada um deles

o esforço para a construção de uma comunidade de aprendizagem falha” (hooks, 2013, p.268).

Para se consolidar em um regime de 40h semanais, docentes de Arte da educação básica, precisam ministrar aulas em 27 turmas e se dedicarem a 13 horas de planejamento. Nesse sentido, enfatizo a importância de pelo menos duas horas de aula para o Componente Curricular Arte, por turma, para que todos e todas consigam ter tempo para a construção de um estudo de si. No estudo da Dança, “educamos a sensibilidade, e portanto, podemos cuidar de nós mesmos e dos demais quando recebemos uma educação que ensina a sensibilidade e a construção subjetiva” (BRANCO, 2017, p.117).

Nesse contexto, a escola por vezes impossibilita a experiência, pois ela acontece apenas se soubermos parar. Precisamos permitir aos corpos tempo para vivenciar o seu processo.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p 22).

Ensinar dança, na educação básica, significa instigar à pessoa estudante caminhar em um percurso criado por ela mesma. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nas ações de Presentificação precisa acontecer sempre que possível, visto que essas ações possibilitam a potencialização da aprendizagem em Arte/Dança, pois envolvem o contato direto da comunidade escolar com a obra, com a sensibilização do corpo, com a vivência em um tempo outro que foge da dinâmica corrida das aulas.

Sabemos que o ideal para o Componente Curricular Arte/Dança seria a destinação de uma carga-horária justa de no mínimo duas horas/aula por semana, pois possibilitaria a uma escola mediana, contar no mínimo com dois profissionais dedicados a ações tão importantes como as descritas aqui.

As turmas, nesse contexto, poderiam ser mais bem assistidas e a construção de uma pedagogia engajada para todas as pessoas estudantes seria possível. Atualizarmos essas questões tão fundamentais, mas nosso objetivo consiste em trabalhar com o que é possível no ambiente escolar. Nossa busca reside em uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe, consiste em uma mudança possível do sistema vivido de representações, de sensações de sentimentos, de pensamentos e de valores (BARBIER, 2002, p.71-72)

Ao produzir instigações para mudanças possíveis, nos tornamos um coletivo capaz de nos unirmos a outros coletivos e assim alcançarmos soluções

permanentes. Por enquanto, no contexto desta pesquisa, podemos vislumbrar, a cada pessoa que ler essa obra, a possibilidade da construção de escolas que dançam. Trata-se, aqui, de criar uma adaptação sem acomodação.

Trata-se de mover a evolução tirando partido do meio, uma solução talvez parcial, mas de modo algum acomodada (KASTRUP, 2007). Nossa tentativa se pauta no deslocamento de uma dança escolarizada para a articulação da dança-educação, enquanto um híbrido de aspectos estéticos e educacionais ligados as duas áreas.

A dança é politicamente um instrumento de transformação da vida das pessoas, ela inventa outros modos de conhecer a si e a sociedade, "interroga aquilo que define, arbitra e valida o conhecimento acerca dos modos como o faz, dos princípios a partir dos quais o realiza e, mais da vontade de verdade, uma vontade de poder que talvez o atravesse" (ROCHA, 2016, p. 20). A dança se mostra como potência para a criação de uma estética da própria existência.

Nesse sentido, seguimos contando, no espaço escolar, apenas com a nossa rede de afetos e afecções estabelecidas nesse espaço. Para a construção de uma dança que não abdica da sua complexidade, pautada na inauguração de questões ao corpo como acontecimento para o surgimento da experiência, da inventividade e, conseqüentemente, na problematização e transformação da realidade vivenciada.



6. ESPIRAIS, IMPROVISOS E COMPOSIÇÕES: PESSOAS ESTUDANTES POTENCIALIZADORAS DA ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Nos dedicaremos, neste capítulo, a descrever, discutir e apresentar a proposta de formação para pessoas estudantes da educação básica interessadas em potencializar o ensino de Arte/Dança no espaço escolar. A Potencialização se baseia em conseguir uma pessoa estudante ou duplas de cada turma da instituição para participarem do Ateliê de Formação em Dança Contemporânea e assim conduzirem permanentemente ao longo do ano letivo intervenções no espaço escolar, como a proposta "Intervalo com Dança". Além disso, essas pessoas estudantes poderiam atuar como monitoras diretamente no Componente Curricular Arte/Dança, na turma a qual estiverem matriculadas.

Os encontros do Ateliê de Formação em Dança Contemporânea podem acontecer, quinzenalmente ou semanalmente, dependendo do calendário escolar e disponibilidade das pessoas envolvidas. A permanência das pessoas estudantes na formação e na condução das atividades pode ser atribuída à vontade que possuem de aprender ao compartilhar um espaço dançando, à rede de apoio dos familiares que permitem a permanência delas e à construção de uma afinidade que forma a pedagogia engajada. Essas motivações se sobressaem às questões de horário e a outros compromissos que porventura elas possam ter.

No entanto, desistências por parte das pessoas estudantes podem ser também esperadas, visto que se tratam de pessoas com a faixa etária entre os onze e quinze anos e as ações propostas aqui consistem em atividades extra sala de aula, que podem acontecer na disciplina de Clube de Aprendizagem. No caso das escolas municipais de Fortaleza, essa disciplina acontece no quinto tempo de um dos turnos, no horário de onze horas ao meio-dia, ou de 17h às 18h.

Sob essa ótica, é importante o papel da pessoa docente no fortalecimento dos convites às pessoas interessadas, sempre ressaltando a importância que possuem para construção de uma pedagogia engajada e de uma escola comprometida com a Arte/Dança.

A Potencialização compreende o Ateliê de Formação em Dança Contemporânea e as ações de monitoria, sempre pautada na escuta sensível do vivido, mapeando a lógica interna dos comportamentos estabelecidos na escola, durante as aulas de Arte/Dança e da formação. Essas ações devem acontecer de mãos dadas com os eventos ligados à Presentificação, visto que nessa última articulam-se o espaço educacional e artístico local.

As propostas que traremos aqui podem ser desenvolvidas nos encontros iniciais da formação, as instigações desenvolvidas são destinadas a sete aulas atravessadas pelo pensamento da dança contemporânea. Cada pessoa docente deve realizar as adaptações necessárias a realidade escolar a qual está inserida.

Voltamo-nos ao estudo do movimento, a partir de métodos de educação somática, contato-improvisação, improvisação em dança e composição coreográfica.

A escolha por realizar o estudo do movimento por esse viés, foi pautada na não exigência prévia de uma técnica de dança, mas múltiplas formas de fazer e pensar esta linguagem artística e por não existir um referencial externo ideal, um modelo a se alcançar, um juízo de valor sobre os movimentos realizados pelas pesquisadoras.

As temáticas abordadas foram baseadas na possibilidade de as pessoas potencializadoras conseguirem voltar a sua percepção sobre si mesmas, “pensando a noção de técnica imbricada na de estética permitindo às estudantes a aprenderem de modo correlato ao passo ou ao movimento a negociar e escolher a partir de si” (ROCHA, 2016, p.33), reconhecendo-se enquanto corpos de grande potência vital, percebendo a importância que possuem para a construção da pesquisa e potencialização do Componente Curricular Arte na escola.

A Potencialização, portanto, valoriza as singularidades promovendo a escuta e apreciação da sua dança e das outras, construindo um espaço de apoio e fortificação das pessoas potencializadoras e docente. Levando em conta que se tivermos medo de nos enganar, de errar, nunca transformaremos o espaço educacional em um lugar que abraça culturalmente a diferença, onde as pessoas estudantes e o exercício da docência abarquem todas as dimensões da multiplicidade (hooks, 2013, p.49).

A monitoria no Componente Curricular Arte/Dança nas turmas em que as pessoas potencializadoras estão matriculadas pode ser voltada ao mapeamento da ausência de estudantes e, ao concluir as atividades solicitadas, auxiliar estudantes com alguma dificuldade, por exemplo. Além disso, elas podem atuar em ações eventuais, como dar apoio a apresentação de pessoas artistas convidadas, exercendo a função de “anjo” ou organizar estudantes para algum evento junto à pessoa docente.

É importante ressaltar que as ações precisam ser acordadas com as pessoas estudantes, reconhecendo as temporalidades e as espacialidades que envolvem a adaptação dessa proposta a cada instituição de ensino. O fato das pessoas potencializadoras dividirem com a pessoa docente de Arte/Dança pequenas funções cotidianas, potencializa a aprendizagem, visto que a última pode agir fortalecendo uma discussão em sala ou conduzindo uma atividade por um tempo maior.

No entanto, essas ações se centram no auxílio da gestão da sala de aula e de eventos. Como modo de consolidar uma ação efetiva que transforme as pessoas monitoras, conferindo a elas um papel primário, transformando-as em potencializadoras do ensino de Arte/Dança. A Potencialização também nos convoca a uma ação efetiva dessas pessoas estudantes em intervenções que constituem o “Intervalo com Dança”.

Pelas experiências nas ações da Presentificação, percebe-se que promover uma expansão da dança a outros espaços da escola, possibilita um movimento interessante de envolvimento dos/das alunas e demais pessoas que compõem a comunidade escolar com a Dança. Não somente naqueles que participam ativamente na produção de dança, mas naqueles que apreciam, pois “corpos que leem a dança são os mesmos que permitem acessam e constroem os constantes fluxos de diálogo e respeito de si mesmos com/no mundo” (Marques, 2010, p.142)

Assim, o “Intervalo com Dança” surge como um momento conduzido pelas pessoas potencializadoras em que elas propõem jogos para a produção de movimentos durante o recreio. Trata-se de trazer a dança para o cotidiano pelas próprias pessoas estudantes fomentando o *entusiasmo* (hooks, 2013) delas nas ações propostas no Componente Curricular Arte/Dança.

Produzindo na escola um dos momentos da história em que o corpo interfere de modo contundente na vida, alternando os fluxos habituais do cotidiano e abrindo fissuras nas relações esperadas entre pessoa e lugar (ROCHA, 2016, p.63), pelo modo como passa a se constituir nesse espaço.

A arte da dança é incorporada e corporeificada: dançar, criar danças, apreciar danças perpassa corpos. A corporalidade da dança faz com que ações sobre/nos corpos que dançam sejam também ações que abrem, redesenham e ramificam caminhos para diferentes relações com o mundo. (MARQUES, 2010, p. 138)

As ações do “Intervalo com Dança” devem possuir um teor de brincadeira e serem rápidas, visto que o recreio possui apenas 20 minutos, em que as pessoas potencializadoras desenvolvem jogos com estudantes que passam em um espaço comum da escola – pátio, jardim, refeitório – e queiram brincar. Traremos aqui duas propostas: A “Chamada de vídeo com interferência” – uma brincadeira baseada nas regras do tradicional jogo “Telefone sem fio”, mas ao invés de uma frase as pessoas se apropriam de movimentações – e a “Batata quente dançante” – em que as pessoas passam uma bola ao som de uma música que é pausada aleatoriamente, nesse momento, a bola para na mão de alguém, essa pessoa deve criar um movimento.

É importante compreendermos que os resultados advindos com a instauração dessa proposta pedagógica no espaço escolar, não se pauta em metas, números a serem alcançados, mas sim na possibilidade de sonhar, de acreditar. O sonho nesse contexto, não é a busca por alcançar aquilo que não foi possível nos últimos 100 anos em 100 dias, mas a criação de estratégias para uma adaptação relativa de si no mundo, da escola no contexto ofertado pela legislação vigente ou pela falta dela – no caso da não regulamentação da quantidade de aulas do Componente Curricular Arte ou da polivalência forçada de um professor da área.

Não se trata de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva, mas uma mudança possível de valores de cada participante em relação à abordagem realizada (BARBIER, 2002, p.72).

A Presentificação e a Potencialização constituem um movimento de plantar as sementes de transformação. Trata-se da produção de acontecimentos que atravessam os corpos e produzem experiências que culminaram na ampliação da rede de afetos e afecções se expandindo a demais estudantes da escola.

A formação das potencializadoras, as aulas do Componente Curricular Arte e o Intervalo com Dança compõem uma revolução no ensino de Arte/Dança na escola. Se pauta na experiência como instigação para a invenção de si e do mundo em uma *comunidade de aprendizagem aberta*. "É na invenção de novos mundos, talhados na medida de um esforço de artista, que encontramos a chave da produção de novas formas efetivas de conhecer e viver" (KASTRUP, 2017, p. 227), nos tornando, portanto, artífices na composição de um modo de *vida artista*. Visto que ela nos evoca a um estilo, um modo de existência com sua estética própria constituindo formas singulares de relação consigo mesmo e com os outros (FOUCAULT, 1994, P.629 *apud* BRANCO, 2017, p.117).

6.1 ATELÊ DE FORMAÇÃO EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

O Ateliê de Formação em Dança Contemporânea aparece como a possibilidade de criação do grupo de pessoas potencializadoras. Tornando-se um "catalisador que conclama todos os presentes a se engajar cada vez mais, a tornar-se partes ativas no aprendizado" (hooks, 2013, p.22), buscando uma mudança relativa de si no mundo. A participação coletiva do grupo de pessoas potencializadoras promove a cogestão das intervenções no espaço escolar que visam a fortificação do ensino de Arte/Dança na escola.

6.1.1 "É O QUÊ, MENINO? DANÇA CONTEMPORÂNEA?"

O objetivo do primeiro encontro é o de contextualizar ao grupo as questões que motivam a formação, enquanto um conjunto de pessoas aliadas a ação docente na fortificação de Arte/Dança no ambiente escolar. Além disso, discutir sobre Dança Contemporânea. Sugerimos para este encontro a apreciação da obra Duo #1¹², da Staccato Cia de Dança, e a partir dela a tessitura de uma conversa sobre a temática.

Podem ser questões disparadoras: Como essa dança foi produzida? Vocês acreditam que essa composição surgiu a partir de quê? A improvisação de movimentos pode estar presente no processo de criação dessa obra? Existe alguma

¹² Staccato Cia de Dança. **Duo#1**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5D_PcBrHdpg> Acesso em: 08 mai 2024.

técnica de dança identificada por vocês? Pessoas intérpretes precisaram estudar para realizar essa dança?

A dança contemporânea surge como uma revolução, trata-se de um fazer extemporâneo pois não nega a existência dos demais, não se trata de um rompimento, mas ao mesmo tempo convoca uma poética de dança singular a cada corporeidade dançante. Thereza Rocha (2016) nos fala que a desgraça da pergunta “O que é dança contemporânea?” é a resposta. Para ela, “A dança só ocorre como algo que ao mesmo tempo ainda não é e ainda não deixou de ser [...] pede por uma fala de dança instável, uma teoria semovente cujo chão lhe escapou” (ROCHA, 2023, p.83).

Não na tentativa de criar definições, mas para a criação de um plano de imanência a fim de articularmos uma discussão, propomos a leitura coletiva do texto “Esta tal de dança contemporânea¹³”, de Airton Tomazzoni. Com base na referência, a pessoa docente pode ir criando uma artesanaria sobre o pensamento que envolve o fazer contemporâneo em dança.

A escolha por esse texto reside no fato do autor trazer quatro fatos que instigam o desenvolvimento de uma conversa sobre dança contemporânea em um texto leve de duas páginas, um tamanho ideal para o trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II. O primeiro fato que o autor destaca é de que esse fazer artístico não se pauta em uma escola ou constitui uma técnica específica de dança, mas se trata de um jeito de pensar a dança. O segundo fato reside na desconstrução do virtuosismo, situando que não existe um corpo ou um modo de se mover ideal. O terceiro reafirma a dança enquanto dança, retirando dela a necessidade de narrar uma história, trazer uma mensagem, ou se vincular a uma trilha sonora. O quarto fato problematiza a divisão de pensamento e corpo, ressaltando a complexidade de um pensamento que se faz no corpo e o corpo que dança que se faz pensamento.

Após a discussão sobre o tema, a pessoa docente pode finalizar o encontro explicando sobre como a formação vai ser desenvolvida, o agendamento dos encontros, os seus objetivos e as responsabilidades conferidas a todas as pessoas participantes. Nesse momento após a apresentação da temática a ser abordada e as incumbências de cada participante, torna-se importante convocar as pessoas estudantes a refletir sobre o real interesse de partilhar o espaço que se constituirá. É importante enfatizar que não há problema se optarem por não permanecer, no entanto é necessário que informem, para que sejam realizados ajustes.

6.1.2 O CORPO PESANDO E PENSANDO

¹³ TOMAZZONI, Airton. **Essa tal dança contemporânea**. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3972&titulo=Essa_tal_de_Danca_Contemporanea> Acesso em: 08 mai 2024.

O segundo encontro, tem como objetivo perceber os efeitos da gravidade no corpo, buscando a criação de um estado de presença, a partir da respiração. Sugerimos para essa aula a utilização de sons da natureza, ou instrumentais leves¹⁴.

A pessoa docente convida as pessoas estudantes a permanecerem deitadas de olhos fechados, voltando a percepção para si, instigados a partir da condução da pessoa professora a sentir o corpo, entregando o seu peso para o chão nos momentos de expiração. Trata-se de uma aula pautada na desaceleração, no deitar e respirar, deixando o corpo agir, silenciando as vozes que ecoam no raciocínio e percebendo o pensamento expandido que se faz no corpo, os sentidos. Pois “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 21), para que a experiência não exista.

Concentremo-nos na respiração e o percurso que ela faz no corpo. Deitados em decúbito dorsal (costas no chão), com os olhos fechados, estudaremos como o corpo pesa sobre o chão. As pernas permanecem estendidas e relaxadas; sob essas condições, elas tendem a rotacionar para fora, assim como os pés. Os braços se acomodam também estendidos ao longo do corpo e as palmas das mãos ficam direcionadas para o teto, assim como o rosto. Lembremos da respiração e do seu percurso. A respiração inicia-se pelo nariz, segue para os pulmões, por lá o oxigênio caminha por toda a musculatura, através dos vasos sanguíneos. Imaginemos que onde existe oxigênio existe relaxamento, entrega de peso, deixem o corpo guiar o exercício e produzir estados de presença. A cada peso solto ao chão, mais presente em si mesmo estamos. Quais são os seus apoios? Existe algum pedaço de pele ou de músculo que mesmo pesando não encosta no chão? Como a coluna pesa sobre o chão? Existem curvas? Todas as partes dela encostam no chão? Ao entregar o peso da cervical, o que acontece com o queixo/cabeça? Ao entregar o peso da lombar, o que acontece no quadril, nas pernas, no pé, na região torácica? Quais são as partes dos ombros que tocam o chão, quando eles pesam? Pesar não é impor mais força sobre o chão, mas deixar que o chão te acolha.

As instigações descritas devem ser realizadas pausadamente, em intervalos espaçados, a partir da convocação desencadeada pela observação da turma, da observação de como vão se relacionando com a proposta. Para que percebam os efeitos sutis da gravidade agindo no corpo.

O efeito da gravidade em nossos tecidos, na própria água de nossas células, sugere-me que se possa pensá-lo como um arranjo complexo de eventos, os quais, em combinação, produzem um senso geral do "eu", em movimento ou parado. Altere alguns desses eventos, mesmo que mental

¹⁴ Inquietação Constante - Música Relaxante Para Acalmar as Angústias e Tranquilizar o Espírito/
Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yQqjZAqNf9Y> > Acesso em: 05 maio 2024

ou emocionalmente, e as qualidades das relações com a gravidade também mudarão (PAXTON, 2022, p.37).

Esses eventos agem de modo singular e podem configurar um acontecimento à pessoa que está em experimentação de si. A busca por esse “senso geral do eu”, invalidando a instantaneidade e os excessos do que se passa, investigando por meio da respiração, o pesar e o “pensar” do corpo que somos, possibilita a criação de um sujeito da experiência. Não buscar, parar, estar presente, possibilita a abertura ao que nos passa, nos acontece, nos toca e constitui a experiência (BONDÍA, 2002, p.21). O dançar proposto aqui, é desencadeado a partir da experiência de si em expansão para o mundo.

6.1.3 EU SOU DE CARNE E OSSO

A proposição de aula descrita aqui se volta para que a pessoa estudante perceba o volume do corpo, a partir da percepção dos ossos, da musculatura e dos arranjos necessários para mover-se. A instigação é de perceber a si sem que haja a representação de um esqueleto ou modelo tridimensional. Afinando a compreensão de como o seu peso se distribui ao mover, quais arranjos são necessários, sentindo a ativação de musculaturas e direcionamentos ósseos. Sugerimos para essa aula a utilização de sons da natureza, ou instrumentais leves.

Caminhando pelo espaço, habitando o lugar, observando a si mesmo, aos colegas, escutando os sons que ali soam. Vamos respirar e perceber como a gravidade age no corpo. Aos poucos, vamos parando encontrando um local no espaço que nos acolha. Em pé, com os olhos fechados, respiramos e a cada movimento de expiração buscamos deixar o pensamento do corpo se sobressair... os pés pisam no chão, distanciados na largura das cristas ilíacas, apoiados no triângulo calcânhar, primeiro e quinto metatarso; os dedos se alongam e as pernas permanecem confortavelmente estendidas... respiração... respiração... quando possível rotacionamos o quadril direcionando os ísquios para o chão, enquanto o topo da cabeça aponta para o teto e as escápulas repousam sobre a musculatura das costas... inspiração... expiração... os braços pesam ao longo do corpo e as mãos se relaxam. Respiramos. Uma inspiração, buscamos por tensionamentos; uma expiração, relaxamos a musculatura buscando utilizarmos o mínimo de energia para nos mantermos em pé, entregando mais ainda o nosso peso ao chão. A instigação nos leva a sentirmos o volume do corpo e a sua composição. Quais são os grandes músculos do corpo? Até que ponto consigo relaxá-los para continuar me mantendo em pé? O que a musculatura me permite fazer? Aos poucos, a presença na ação proposta, vai se estabelecendo. Continuamos por um tempo sentindo a musculatura. Novos questionamentos, ao relaxar esses grandes músculos, consigo sentir musculaturas menores? Consigo eliminar tensões desnecessárias? Quanto eu peso

agora? Aumentou ou diminuiu em relação ao início da aula? Abrindo os olhos vagarosamente, todos se olham. Caminhamos pelo espaço, continuando a perceber musculaturas, articulações e apoios através da respiração, como ferramenta de convocar a presença. Adotamos uma organização em círculo e iniciamos uma sequência de movimentações. Vamos ampliar a percepção para os ossos. Em pé realizamos três respirações, durante a inspiração elevamos o calcanhar em meia ponta (flexão plantar) e realizamos uma extensão de braços, na expiração retornamos à posição inicial, sempre procurando permanecer maior do que na vez anterior e percebendo os impactos da movimentação em si; repetimos três vezes. Na inspiração seguinte, repetimos a proposta, na expiração, deixamos a coluna flexionar, vértebra por vértebra, direcionando o topo da cabeça para o chão... Um direcionamento: precisamos fazer o que for possível, precisamos nos agenciar com os movimentos propostos. Como eu consigo fazer o que é pedido, sem abandonar a proposta? Seguimos... Na inspiração e expiração, deixamos o tronco, braços e cabeça pesar. Na inspiração seguinte, apoiamos as mãos no chão bem abertas e caminhamos para frente, flexionando os joelhos, a fim de direcionar os ísquios para o teto, faremos três ciclos de respiração. Na inspiração, retornamos à posição anterior, na expiração, vamos desenrolando a coluna, direcionando os ísquios para o calcanhar, novamente, e trazendo vértebra por vértebra à sua verticalidade habitual, sendo, nesse movimento, a cabeça a última a retornar. Realizamos três ciclos respiratórios em pé e finalizamos a experimentação

Nessa aula, algumas pessoas podem relatar não conseguirem assumir as posturas solicitadas nas instigações, que é difícil, principalmente, quando estão tentando direcionar os ísquios para o teto na posição do cachorro da Yoga e quando elevam os calcanhares em meia ponta. Torna-se importante explicar que no caso da posição com quatro apoios devemos assumir a intenção em direcionar os ísquios para o teto, porque apenas nessa tentativa, mesmo com os joelhos flexionados já confere um alongamento dos músculos posteriores e ativação dos músculos das costas. Já na situação de estar em pé na meia ponta com os braços se elevando, existe nesse movimento um trânsito do centro de gravidade e uma diminuição da base de apoio que convoca a musculatura a se ativar, sendo necessário manter os direcionamentos ósseos, para se manter em equilíbrio.

A busca é sempre pelo que é possível de ser realizado, ressaltando a importância de distanciar os pés na largura das cristas ilíacas, deixar o joelho semiflexionado (sem hiperextensões), direcionar os ísquios para os calcanhares, alongar a coluna a partir da intenção de encostar o topo da cabeça no teto, acomodar as escápulas sobre a musculatura distanciando-as, aproximar a pontinha das costelas uma da outra.

São muitos aspectos a se “pensar” quando procuramos assumir a postura solicitada, no entanto perceber qualquer mínima adequação é permitir ao corpo a condução do mover. Em uma das práticas descritas no livro Gravidade (2022), Steve Paxton relata sobre a sua experiência em uma prática de meditação que consiste

em sentar e examinar o espaço corporal por três dias e nos convoca a refletir sobre esse “pensar” quando tratamos de investigação em dança.

Em meio ao seu relato sobre a meditação, Paxton afirma que a consciência tinha uma tendência em focar e que ele conseguia movê-la por todo o corpo, examinando-o, seria uma espécie de encontro entre a mente e o corpo como classifica.

Se essa prática parece ser a mente passando um tempo no corpo, pode-se perguntar se os sentidos são ou não extensões da mente, talvez não sejam relações de mente/corpo sendo amalgamadas, mas uma relação mente/mente. Ou seria mais exato dizer ‘mentes’. Essa situação pode ser vista como um trabalho em equipe (PAXTON, 2022, p.51).

Por se tratar de um artista experiente e de grande contribuição para a dança, Paxton colabora para essa prática, porque nos ajuda a guiar os processos de experimentação corporal. Mesmo trazendo o binômio mente/corpo, o artista não articula uma hierarquização de uma sobre a outra, pois propõe que o músculo, as vísceras entre outros componentes corporais também são mentes. Além disso, a nossa leitura sobre a obra dele nos convoca a ressignificar a mente consciente entendendo-a enquanto uma sensação cerebral, como ver, sentir o cheiro de algo ou apreciar uma comida, tornando-se não a comandante do corpo, mas uma instigação a ele, assim como as outras sensações.

No caso abordado aqui, de modo sutil, a mente consciente convoca as outras mentes, estabelecendo conexões que constituem a experiência das pessoas estudantes, a partir do estudo realizado. Elas podem não saber descrever, mas talvez consigam perceber-se, conscientizando-se dessa “mente” do corpo. Um processo inicialmente valioso, visto que muitas vezes o ambiente escolar nos adormece, hierarquizando o binômio mente/corpo.

6.1.4 CONFIO EM TI, VOCÊ CONFIA EM MIM?

Estabelecer a confiança naqueles que estão ao seu redor é fundamental para a construção de uma comunidade de aprendizagem aberta. “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (hooks, 2013, p.58), permite que cada pessoa estudante se veja em relação à outra, sendo afetada e influenciada por elas.

Esse encontro tem como objetivo estudar as relações de contrapeso, percebendo na experimentação o seu peso em relação com o peso de outro corpo apoiando-se mutuamente, construindo centros de massa comuns às duas pessoas. “Enquanto estiverem envolvidos em inclinar-se e dar peso e mudar o peso e a orientação de um relativa à do outro, eles têm um centro operacional comum,

somando-se a todos os outros centros que eles contêm" (PAXTON, 2022 p.73), nessa relação, as pessoas estudantes não apenas escutam as vozes umas das outras, mas precisam sentir o movimento da outra, para que possam manter-se equilibrados.

Em sala, formando um círculo, em pé, com os olhos fechados, na tentativa de presentificação naquele espaço e tempo compartilhado com outros corpos: respirações. Quais são os meus incômodos? O que eu preciso trazer ou deixar ir para estar aqui? Inspirações e expirações... uma instigação: ao inspirar sentir o percurso do ar, nas veias, no sangue que irriga as musculaturas, percebendo as tensões - energias convocadas, mas, ao mesmo tempo, desnecessárias; ao expirar, buscar o relaxamento através da eliminação junto com o gás carbônico dessas tensões. Trata-se de sentir o corpo a partir de si. De mapeá-lo a partir da própria convocação. Se uma expiração não é o suficiente para eliminar a tensão, a procura passa a ser pela diminuição dela. Brincar com a gravidade. A tensão muscular é a tentativa de lutar contra ela, a brincadeira é relacionar-se. Permanecer de pé relacionando-se com a gravidade, senti-la, percebendo quais são as energias convocadas para que fiquemos nessa posição e permaneçamos assim, convocando apenas o que é necessário para tal. Relaxamento, serenidade nos corpos, todos traçando percursos, mapas de si é o que buscamos. Uma nova instigação: Mantendo a atenção nas suas questões, enquanto corpos, vamos perceber como é caminhar com a gravidade agindo em nós, o que é necessário realizar para permanecermos pesando, entregando à gravidade aquilo que ela quer e que é possível. Após algum tempo, encontrar um modo de parar de costas com um colega e apoiarem-se entre si apenas com os ombros, mantendo a energia estudada até então. Respira por um tempo estabelecendo essa relação. Encerramos esse primeiro momento da aula. Pedir para que as pessoas estudantes formem duas filas em uma das laterais da sala de modo que consigam se deslocar ao outro lado apoiando-se uma na outra de costas, encostando apenas a região dos ombros na outra pessoa, na tentativa de formar um triângulo e sendo o chão o terceiro lado dessa figura geométrica. A busca por retomar os estudos realizados sobre si no primeiro momento da aula deve ser sinalizada, no entanto, a relação com a outra pessoa pode convocar risadas e falas que deslocam do corpo a atenção. Esse processo pode ser realizado algumas vezes para a consolidação da atividade proposta. Solicitar que as pessoas percebam os ajustes que um corpo convoca ao outro, que a atenção não pode ser somente em si, em relação à gravidade, mas no triângulo formado no contrapeso com outro corpo e o peso da dupla em relação ao chão. Quais ajustes são convocados? Pedir que busquem realizar a mais uma vez sem dialogarem ou interromperem o percurso, que apenas sigam. Encerramos esse momento. A última ação do encontro foi ainda com a mesma dupla, solicitar que uma pessoa estudante permaneça de frente para a outra e brinquem de espelhar o peso uma da outra, em contato, entendendo o comando dado pelo corpo a ser espelhado. Pode ser necessário que a pessoa docente dê um exemplo conduzindo alguém a sentar-se junto a ela no chão, com as

costas em contato e realizando contrapeso, por exemplo, após, podem levantar-se na mesma relação. As pessoas participantes devem se organizar nas suas duplas e iniciar a experimentação. Pedir que a cada pausa na ação se reveze a condução do movimento. As pessoas estudantes experimentam por um tempo, em meio aos ajustes corporais a fim de contrapesar. Após algum tempo, finalizar o encontro realizando uma roda de conversa.

Durante a realização da proposta, as pessoas estudantes podem manifestar uma certa dificuldade nas instigações, principalmente em se manterem atentas à composição dos novos centros de massa que surgem na relação com o outro corpo. Elas costumam culpar sempre a outra pessoa da dupla pelo desequilíbrio, por não completarem o percurso, não vendo a si mesmas como corresponsáveis. O interessante dessa proposta é convocá-las à responsabilidade sobre o seu processo, reconhecendo como ele é afetado pela relação com outros corpos e como ele também afeta os outros corpos.

É importante estarmos cientes de que falar de dança é entender que ela acontece a partir de "corpos que se movem no espaço e no tempo [...] Somos confrontados com questões de gosto e psicologia, tais como: para onde ir, com o que se relacionar, ou talvez, quais relações estão mudando? Questões de hábitos? Porque, se buscamos improvisar, temos a escolha de tentar nos mover de novas maneiras. A mente não consciente faz todo esse cálculo, e muito mais, o tempo todo. Examinar e negociar a multiplicidade é aprender o caminho através do labirinto (PAXTON, 2022, p. 52).

Uma relação de contrapeso, trata-se de uma improvisação, nos envolvemos em rede e não cabe nesse processo evidenciar "erros" no/do outro corpo, porque em uma improvisação não existem erros. Devemos permitir que a mente consciente cale um pouco para que as outras mentes do corpo possam agir, permitindo o agenciamento entre um e outro, adaptando-se.

6.1.5 EM UM CHÃO QUALQUER, EU DANÇO A(DA) FORMA QUE EU QUISER

Ao longo dos encontros propostos aqui, instigamos um estudo do corpo em relação a si mesmo e em relação ao outro. Na proposta que será descrita aqui, temos como objetivo perceber o corpo que o constitui em relação ao espaço que nos acolhe e que construímos a partir da dança. Do que ele é feito? Que pessoas ocupam esse lugar? Quais são as formas que me instigam?

A experimentação se desenvolverá a partir da improvisação em dança, que consiste na composição de movimentos a partir de instigações dadas por quem está conduzindo a ação, ela pode ser realizada partindo de uma técnica de dança em específico ou, no caso desta proposta, por questões dadas ao corpo.

Sentindo o corpo, a pisada, a postura, buscando realizar ciclos de respirações que aliviem as tensões, dores, desconfortos, incômodos, andamos. Abrimos o nosso olhar, a nossa percepção, para as outras pessoas, para o espaço, para as formas que se apresentam a nós. Quais são os detalhes? O que nunca olhei? Ou, o que já olhei, mas nunca foi vi? Caminhamos pelo espaço, nos agachando, nos levantando, nos deitando, nos elevando, nos curvando, buscando formas, desenhos, pedras objetos, linhas, riscos... Em que nos apegamos? A que dedicamos o nosso tempo? O nosso olhar? O nosso tato? Oferecer uma fita ou giz a cada pessoa estudante para que possam desenhar no chão uma das formas a qual se dedicaram a observar, estudar, apreciar. Pedir que desenhem em escala grande para que consigam entrar, pisar, deitar, sentar nela. Ao desenharem, instigá-las a dançar com essas formas sem muita regra, mas com algumas questões: Como a forma desenhada convoca o meu mover? Como dançar com a forma? Qual nível usar? Alto, médio, baixo? Preciso ficar somente em um desses níveis? Posso desequilibrar? Saltos, passos, deslizos, rolamentos? Fazem parte da composição? É uma composição ou é improvisação? Após algum tempo, quando a repetição de movimentos começar a ser percebida, ou quando houver a necessidade, pedir que as pessoas formem uma sequência de movimentos, elas não precisam ditar o primeiro, o segundo, o terceiro movimento... a experimentação reside em construir uma sequência que faça sentido para elas, enquanto corpos; podem usar da repetição e da pausa, de movimentos contínuos ou com pausas... Após algum tempo, pedir que as pessoas participantes da aula se sentem nas formas desenhadas no chão e uma após a outra mostre as movimentações criadas no processo vivenciado. Perguntar se pode ser feita a gravação das frases de movimento com a finalidade de dar continuidade ao processo nos encontros seguintes. Realizar uma conversa sobre o processo vivenciado.

Por se tratar de uma aula de improvisação instigada pelas formas desenhadas no chão, a pessoa que conduz o processo pode participar realizando a experimentação junto com as pessoas estudantes, levando o seu mover e partilhando com elas as incertezas que envolvem a improvisação em dança. Acreditamos que quando pessoas professoras levam narrativas de sua própria existência, ou no caso do ensino de Arte/Dança, se expõem em uma experimentação de movimento na sala de aula, elimina a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos (hooks, 2013, p.35).

As pessoas estudantes, enquanto adolescentes, possuem bastante receio em serem julgadas, portanto, instaurar a horizontalidade, se tornar uma igual no espaço da sala de aula, é fundamental, pois “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia engajada” (hooks, 2013, p.56).

Partilhar sobre aquilo que é consenso é interessante e importante, mas conversar sobre as dificuldades, pode ser o que vai instaurar um sentimento de pertencimento a todas as pessoas naquele espaço. Discussão pode ser voltada a

problematizar as amarras que por vezes nos são colocadas e sobre a importância de buscarmos nos desvencilhar delas para a improvisação em dança. Pois,

Dançar é inaugurar no corpo uma ideia de dança. Uma ideia de dança contemporânea é aquela que ainda não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser. Cada ideia de dança inaugura no corpo uma técnica: um modelo específico de operação de descontinuidade de trânsito, entre passado e o futuro (ROCHA, 2016, p. 31).

Na sociedade, nos tornamos pessoas atravessadas por discursos limitadores que nos impedem de vivenciarmos uma experiência revolucionária de si. Temos receio de rompermos com o que achamos nos constituir, porque nos preocupamos com o que as demais pessoas vão pensar, pessoas também amarradas a discursos limitadores do senso comum. No final da aula, pode ser realizado o comprometimento das pessoas participantes se arriscarem ainda mais nas experimentações, ampliando as movimentações, produzindo descontinuidades de trânsito entre passado e futuro.

6.1.6 QUANTO MAIS A GENTE DANÇA, MAIS A GENTE CRESCE

No encontro anterior, o espaço foi instigação à produção de movimentos, nesta aula, nosso objetivo está em produzir experiências em dança ligadas ao espaço e o tempo criados no mover. Corpos que se ampliam, se prolongam, se confundem com o espaço e evidenciam a temporalidade envolvida no dançar, por meio da suspensão à aceleração, ou pelo constante movimento de serem corpos em processo. O encontro proposto aqui, se pauta na ampliação das movimentações produzidas na aula anterior, trazendo a espacialidade trabalhada nas formas desenhadas no chão para o corpo, para a ampliação de si e para a evidenciação de um corpo em processo.

Em círculo de pé, iniciaremos o nosso encontro respirando e nos observando, quando cada pessoa estudante se sentir convocada, pode andar pelo espaço, buscando sempre uma percepção de si. Após todas caminharem por algum tempo, a pessoa docente pode se estabelecer na forma desenhada no encontro anterior, perceber se as demais pessoas também irão fazer o mesmo. Caso não entendam a instigação, solicitar que retomem as movimentações, da aula anterior. Após algum tempo, propor a busca por ampliar o tamanho dos movimentos, procurando também se desvincular do tamanho da forma que estava desenhada visivelmente no chão. As pessoas participantes devem ficar com os movimentos que aparecerem no corpo, não se limitando à sequência, que foi importante apenas para registrar no corpo o processo da aula passada. O importante para este encontro é o que ficou, não precisamos nos prender a quantidade de movimentos, mas a presença de corpo

convocada pelos que permaneceram. Pedir que ampliem as movimentações, se desejarem ampliar para cima ou para as laterais... isso quem decide é o corpo no dançar. O desenho é um apoio e não uma âncora. Deixar por um tempo a experimentação acontecendo. No final do tempo cronológico estabelecido, cada pessoa participante deve ser instigada a mostrar as experimentações para as outras. Realizar a habitual conversa de encerramento. Solicitar que as pessoas estudantes sempre que possível retomem em casa o estudo das movimentações.

Dessa experimentação surgem corpos gigantes. Desvincular-se da forma desenhada no chão pode ser desafiador, no entanto quando isso acontece os corpos que nos constituem se prolongam. Acompanhamos o nosso mover pelo espaço, ou a sua transformação do espaço, criando-o, confundindo-se com ele.

O espaço não é lugar, mas partner. É sempre em relação a um outro que se dança. Este outro, para longe de qualquer personagem imaginária, é antes o próprio espaço que paradoxalmente contém o corpo e é por ele contido; é nele que o corpo se expande ao mesmo tempo em que ele é, pelo corpo expandido (ROCHA, 2016, p.73).

Crescer no sentido dessa aula é evidenciar que não existe um dentro ou um fora do corpo. Corpo e espaço se prolongam sobre o outro. E o primeiro inaugura as suas técnicas, conseguindo se prolongar, enquanto corpos-espaço, corpos-processo, corpos em transformação.

A dança convoca, portanto, para aquelas pessoas que dançam, outros modos de perceber o mundo, o seu estudo na educação básica possibilita às pessoas estudantes questionarem a compartimentalização e a cristalização dos objetos, inaugurando questões e, assim, trabalhando a estética da sua própria existência. Ao se reconhecerem enquanto corpos em processo, entendem as transitoriedades que as compõem e se vêem enquanto agentes da transformação de si e do mundo que vivem.

6.1.7 ESPIANDO, COLANDO A DANÇA DE COLEGAS

Quando tratamos da aprendizagem de dança, permeada pelo pensamento contemporâneo, percebemos que o processo é enriquecido pelas trocas estabelecidas. Temos como objetivo desta aula, trabalhar a apropriação de movimentos, em que uma pessoa estudante ensina à outra a movimentação que compuseram no encontro anterior. Além da ação de apropriação, elas são instigadas a realizar uma colagem das movimentações, buscando compreender como um movimento produzido por um corpo se entrelaça a outros criados por outra pessoa.

Andando pelo espaço, habitando a sala, com o olhar aberto a todas as pessoas, iniciamos o nosso encontro. A fim de aquecermos o corpo, enquanto andamos explicar que ao ouvirem uma batida de palmas devemos caminhar em um nível diferente do anterior, por exemplo: se iniciei no nível alto, ao ouvir o sinal eu devo caminhar no nível médio ou baixo e assim por diante. Brincar por um tempo desse modo. Após, propor que todas as pessoas caminhem de modo habitual por um tempo e quando se sentirem convocadas retornar ao desenho. Paradas em pé, realizar três ciclos de respiração. Presentificadas naquele espaço, pedir que rememorem as movimentações ampliadas do encontro anterior – no qual foi pedido que as pessoas estudantes sempre que possível retomassem em casa o estudo das movimentações. Solicitar que todas mostrem novamente às pessoas os movimentos e a partir da apreciação, perceber quais das sequências poderiam se relacionar. Pedir que cada estudante faça o apontamento da sequência que se relaciona com a sua. Considerando a fala realizada pelas pessoas participantes, pedir que se reúnam em duplas e trios e aprendam as movimentações entre si, ensinando também as suas, além disso, pedir que criem um modo de unir as duas ou três sequências do grupo. Experimentar por um tempo e posteriormente mostrar o trabalho realizado às demais pessoas. Conversar ao final sobre como foi se apropriar do movimento da outra pessoa e sobre a experiência de ensinar a sua movimentação.

Seguindo a proposta das aulas anteriores é interessante que a pessoa docente siga criando junto com as pessoas estudantes, para que possa ser implementada na sala de aula a cogestão dos processos e para que ela participe das discussões também evidenciando os atravessamentos vivenciados. A apropriação de movimentos pode parecer fácil em primeiro momento às pessoas estudantes, no entanto é importante compreendermos que, na apropriação, mesmo a forma do movimento sendo visualmente a mesma, continuamos percebendo as singularidades de cada dançante.

Duas pessoas podem realizar a mesma sequência na forma, mas em uma análise mais atenta pode ser percebido, por exemplo, que em um salto uma pessoa busca o voo, enquanto a outra busca um enraizamento. Quem estaria certa? Existe um certo?

Nessa experimentação em dança, a única coisa errada seria realizarmos de qualquer jeito, algo difícil de acontecer visto que todas as pessoas estudantes presentes na formação devem estar lá porque querem. É necessário a elas ter ânsia por aprender, paixão em livrar-se dos hábitos em busca da inauguração de técnicas de si. Não há certo ou errado nessas condições.

A escolha por buscar o novo na dança, apropriando-se de movimentações ou improvisando, é política, envolve uma afinidade consigo mesmo, com o outro e com a sociedade, um respeito aos processos que envolvem um mover pelo desconhecido.

As inter-relações entre a dança, os dançantes e a sociedade são, estão, vivem, existem nos corpos e, portanto, neles devem ser problematizadas. O grande desafio dos professores de dança hoje, é justamente proporcionar aos alunos oportunidades de conversar, de dialogar, de problematizar, de pronunciar o mundo em seus próprios corpos e também mediado por eles (MARQUES, 2010, p.201).

No mover atualizamos questões do ambiente escolar. Na dança ressignificamos o espionar o outro, o copiar do outro, o colar do outro. Utilizando desses comportamentos para a potencialização do nosso processo e, ao mesmo tempo, enriquecendo a produção da colega de dupla ou de grupo. A dança na escola, portanto, se mostra atuando para as pessoas se constituírem como corpos seguros de sua força, desbravadores de si e encorajadores das outras pessoas, se destinando a “reconstituir os sistemas humanos em termos não do mínimo indispensável, e sim de um máximo desejável” (PAXTON, 2022, p.81).

6.2 INTERVALO COM DANÇA

A Formação em Dança Contemporânea para as pessoas potencializadoras foi pensada para possibilitar a criação de pessoas aliadas à ação docente, fomentando e fortalecendo os processos de ensino-aprendizagem no Componente Curricular Arte, para elas e às demais pessoas estudantes da escola.

A partir disso, propomos aqui o “Intervalo com Dança”, que se trata da organização de ações de dança planejada pela pessoa docente junto ao grupo de pessoas potencializadoras e conduzidas somente por elas nos minutos do recreio.

As ações de dança são pensadas com a leveza de brincadeiras, em um espaço comum da escola, onde existe uma movimentação moderada durante esse horário entre aulas. A proposta seria de ações rápidas que envolvessem pessoas estudantes interessadas. Nesse contexto, “deslocado dos usos habituais do espaço público e dos usos cotidianos do corpo o movimento da dança combina a estranheza de não ser pertinente àquele contexto com a contradição de pertencer completamente àquele lugar” (ROCHA, 2016, p.28).

O Intervalo com Dança pode configurar uma ação permanente no ambiente escolar, trazendo uma leveza para o componente curricular Arte/Dança, uma vez que é conduzido pelas pessoas potencializadoras e promove a participação das demais seja observando, seja realizando o jogo. As pessoas estudantes podem identificar elementos desenvolvidos nas aulas, tornando parte do seu cotidiano, o contato com a composição de movimentos, por exemplo.

Além disso, mesmo a pessoa docente buscando se manter próxima às pessoas matriculadas no ensino regular, traçando uma horizontalidade, minimizando as hierarquias, ainda há um medo por parte delas de um julgamento por parte de docentes. No intervalo, as ações conduzidas pelas estudantes sinalizam questões possíveis de serem abordadas em sala. As pessoas participantes

dos jogos se sentem à vontade e oferecem elementos importantes para pensarmos as aulas no Componente Curricular Arte/Dança.

“A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2013, p.34). Diante disso, as possibilidades se tornam inúmeras, permanecer aberto, atento às nuances, é fundamental. A partir do que é oferecido, é possível realizar uma proposta de ensino multicultural que contemple o universo das pessoas que dividem o espaço da sala de aula, promovendo a valorização e o reconhecimento da importância que cada estudante possui.

Para o Intervalo com Dança propomos aqui duas ações possíveis que ressignificam brincadeiras populares situando-as no contexto de produção de movimento e vivência de dança: ‘Chamada de vídeo com interferência’ e “Movendo a batata quente”.

- CHAMADA DE VÍDEO COM INTERFERÊNCIA

A proposição “Chamada de vídeo com interferência” foi inspirada na brincadeira “Telefone sem fio”, muito popular na infância de muitas pessoas das décadas de 1980 a 2010. Na sua versão tradicional de “telefone sem fio”, as pessoas sentam-se em uma fileira, a que está em uma das pontas conta um segredo, diz uma frase no ouvido do sujeito ao seu lado e não é permitido repetir a frase. Por sua vez, a pessoa que ouviu repassa para a seguinte, do modo como entendeu, e assim sucessivamente. Ao chegar na última, ela fala a frase em voz alta, da maneira como chegou até ela, e a primeira também diz a que foi criada por ela. Usualmente, a frase inicial não tem nenhuma semelhança com a final. A ideia do nome “chamada de vídeo com interferência” surge da necessidade de ver o outro para apropriar-se do seu movimento. No caso dessa proposição, a ser desenvolvida no “Intervalo com Dança”, as regras do jogo possuem algumas diferenças. As crianças/adolescentes se organizam em fila indiana, a última pessoa da fila cria uma pequena sequência de movimentos, enquanto a penúltima observa buscando aprender, os demais sujeitos permanecem olhando para a frente. A penúltima pessoa passa a sequência do modo como aprendeu para a antepenúltima, e isso acontece até chegar na primeira da fila que ao observar a sequência do modo como chegou até ela, busca repeti-la para que as demais vejam. Após, a pessoa autora das movimentações mostra para todas as outras. Assim como na primeira brincadeira, a última sequência de movimentos não tem muitas semelhanças com a inicial. A brincadeira possui um tempo flexível, pois sempre a primeira pessoa da fila, vai para trás, reiniciando o jogo.

- MOVIMENTANDO A BATATA QUENTE

Na brincadeira “batata quente”, tradicionalmente, as pessoas se organizam em círculo e passam um objeto para o colega ao lado em sentido horário, da direita para esquerda, enquanto isso uma música é tocada e uma pessoa sem observar o jogo faz pausas no som. A pessoa que está com o objeto quando o som para perde e sai

do jogo. Na resignificação proposta aqui, a brincadeira é desenvolvida de modo semelhante, no entanto, ao parar a música, a pessoa que está com o objeto não sai do jogo, ao invés disso, ela deve criar um movimento, enquanto as demais pessoas estudantes observam. Nas vezes seguintes, as pessoas participantes devem repetir os movimentos anteriores criados pelas anteriores e adicionar um novo. Após 10 a 15 movimentos, todos fazem a sequência juntos e podem iniciar uma nova rodada da brincadeira.

6.3 AÇÕES EM DANÇA-EDUCAÇÃO: UM HÍBRIDO ESTÉTICO/EDUCACIONAL

As propostas a serem desenvolvidas na Potencialização abraçam os ruídos e as discontinuidades de corpos-processos. A partir delas é possível traçar desdobramentos. A vivência da dança contemporânea, se baseia na construção de projetos coreográficos pautados no movimento, a composição volta-se a si mesma como um processo que produz o motivo de sua própria existência. “Nesse contexto, dançar significa investir nas moções corporais nascentes da própria experiência do movimento, como tal necessariamente singular, admitindo a improvisação em dança. Assim, a cada dança, a dança de cada um” (ROCHA, 2016, p 72).

Os movimentos convocam traços da multiplicidade que compõe os corpos, deixando-se afetar pelo dançar do outro. Nesse sentido as pessoas potencializadoras tornam-se protagonistas da sua existência, não porque se tornaram hierarquicamente superior às demais pessoas estudantes da escola, como acontece no estudo de técnicas de dança que carregam consigo o virtuosismo, mas porque se tornam apaixonadas, motivadas, envolvidas pelo mover.

Ao longo do processo do Ateliê de Formação em Dança Contemporânea desenvolvemos uma série de competências que valorizam todas as pessoas estudantes da turma. A composição em Dança Contemporânea possibilita à elas realizar negociações consigo mesmo e com as outras pessoas. Cada uma se conscientiza sobre a importância do seu papel e das demais pessoas estudantes.

Acontece uma horizontalização das relações em sala de aula, constatando a pedagogia engajada como uma prática que enfatiza a participação conjunta de docentes e discentes “é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender” (hooks, 2013, p. 269).

A Dança-educação se mostra fundamental para a construção de modos de vida artista, que extrapolam a ideia de cidadania. Pensar o ensino da dança na escola é ver mais do que membros de um Estado que possuem direitos civis e políticos. Trata-se de assumir o compromisso em formar pessoas cientes do valor que possuem para si mesmas e para a construção de novos mundos.

Cada estudante dança o seu processo de singularização, e o nosso dever enquanto docentes é promover instigações para isso, sem buscar uma repetição de

si nas pessoas estudantes. Compreendendo que promover a pedagogia engajada no contexto da dança-educação é desenvolver uma docência-artista instigando a cada estudante a criação de sua *vida artista*. A pessoa estudante bem sucedida na aprendizagem em dança-educação atravessada pela dança contemporânea não é, portanto, aquela que se torna um simulacro da pessoa docente, mas aquela que no decorrer do processo evidencia a sua singularidade para si e para as demais pessoas envolvidas.



CONCLUSÃO

Ao longo destas páginas assumimos a complexidade que envolve a escrita em dança-educação permeada por pessoas autônomas, mas ao mesmo tempo codependentes. Compreendemos a incerteza das inúmeras teias nos processos de ensino-aprendizagem propostos e refletidos aqui. Não buscamos em momento algum, sermos conduzidos a tentativa falha de abraçarmos o entendimento completo dessas inúmeras ligações, abrindo cada proposta à adaptações para as mais diferentes realidades. Reconhecemos a importância daquilo que o espaço nos revela de inesperado, dos acontecimentos, para a produção de experiência.

Assumir a complexidade reside em nos utilizarmos dela como constituinte, como possibilidade de mudanças ligadas a novos modos de pensar o corpo e seus posicionamentos de mundo por parte das pessoas envolvidas. Na escola é necessária a realização de uma escuta sensível das pessoas, reconhecendo a necessidade de exercitarmos a empatia, nos pautando na aceitação incondicional do que nos foi confiado. Ao mesmo tempo, que enquanto pessoas docentes, devemos nos permitir sermos escutadas também, comunicando nossas emoções, sensações, perguntas etc.

O Ateliê de Formação em Dança Contemporânea parece como uma formação pautada na apreciação, contextualização e criação. A partir dessa ação, conseguimos estabelecer o grupo de pessoas estudantes potencializadoras que se aliaram à ação docente, fortificando os processos de aprendizagem no Componente Curricular Arte.

Para a potencialização do Componente Curricular Arte/Dança devem ser criadas experiências artístico-pedagógicas em Dança que aliem as ações de Presentificação - envolvendo artistas já consolidados - e de Potencialização - ações permanentes que encontram apoio das pessoas estudantes potencializadoras. A partir desse conjunto de ações, a dança consegue entrelaçar a educação. Os aspectos estéticos e educacionais se fortaleceram, esfumando o traçado das fronteiras entre essas duas áreas, a ponto de conseguirmos entender a dança-*educação* como um híbrido, formando algo revolucionário para a vida das pessoas estudantes.

Não poderíamos deixar de destacar a dificuldade de manter o ensino no Componente Curricular Arte/Dança em apenas 55 minutos, pois traçar uma prática em que dança e a educação compõem uma rede de fortalecimento mútuo requer dedicação esforço e mudança de hábitos entre docentes e discentes. Uma energia que convoca a integralidade de todas as pessoas envolvidas e que não dá conta de se estabelecer a todas elas somente nesse tempo.

O planejamento das ações reconhece a temporalidade com a sua sequência de conflitos e negociações ligadas à ação. Co-construir a dança-educação como um híbrido, convoca tempo, consiste em entender que ela se faz no processo incorporado à própria história percurso das pessoas envolvidas, pois lida com o movimento do indeterminado convocando ações a serem avaliadas constantemente.

A dança e a educação articulam-se enquanto formadora de corpos-processos compromissados na produção da estética de sua própria existência. Para se tornar parte desse contexto, a dança não deve se adequar ao cartesianismo do corpo ainda presente no ambiente escolar. Articulada ao pensamento contemporâneo, ela desestabiliza a hierarquização do intelecto sobre o sensível, possibilitando uma educação que não minimiza, mas articula a mente consciente às outras mentes corporais.

A proposta de ensino da Dança, desenvolvida no Componente Curricular Arte articulada à disciplina de Clube de Aprendizagem – horário destinado à formação das potencializadoras –, ao Intervalo com Dança e as ações de Presentificação, possibilita a sua fortificação, pois evidencia à comunidade escolar a sua existência neste espaço, envolvendo por meio da apreciação, da contextualização e criação em dança não somente estudantes, mas as pessoas responsáveis e profissionais da escola.

A aprendizagem construída a partir dessa comunidade de ensino aberta articulada às experiências de si, se tornam a instigação para a inventividade, para o entusiasmo, reconhecimento e respeito às singularidades e à multiplicidade por parte de todas as pessoas.

A partir do que foi analisado neste texto, é perceptível a criação de uma docência-artista nos anos finais do ensino fundamental. Ao tornarmos imanente as questões dos corpos que coexistem na escola, percebemos a fortificação das singularidades de cada estudante. A dança-educação, no contexto desta pesquisa, tornou-se a instigação para que as pessoas envolvidas nas ações pudessem desenvolver a estética da sua própria existência, construindo, portanto, um processo voltado para a consolidação de pessoas não assujeitadas, cientes de sua vida comunitária e que lutam por mudanças.

Exercendo a Docência-artista (ROCHA, 2012), nos apresentamos como pessoas potencializadoras do ensino da Arte/Dança e nos tornamos potencializadoras de vidas. Pois vivenciamos e possibilitamos às demais pessoas participantes, as mudanças de atitudes em relação às realidades, aos seus mundos, traçando revoluções possíveis do sistema vivido de representações, de sensações de sentimentos, de pensamentos e de valores que envolvem a comunidade pedagógica.

No chão da escola, nos encontramos em um ensino de dança pensado enquanto percurso, processo, alimentados pela Dança Contemporânea. A dança-

educação com Dança Contemporânea nos permite movermos no espaço e no tempo multiplicando no corpo as questões de gosto, psicologia, hábitos e paixões; destituindo o intelecto do seu pedestal de séculos, horizontalizando-o à mente não consciente, que no dançar examina e negocia a multiplicidade o percurso no labirinto da invenção.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano. 2002.

BARREIRO, Mateus Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra; FURLAN, Marta Regina. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *In: childhood & philosophy*. Rio de Janeiro: v. 14, n. 30, p. 517-534, maio/ago. 2018. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30164>> Acesso em: 10 maio 2024.

BRANCO, Guilherme Castelo. Vida artista, vida livre. *In: doispontos*, Curitiba: v. 14, n. 1, p.115-119, abril. 2017. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/56542>> Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei nº 9394**.1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*. Campinas: v.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 01 jun. 2023

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. *In: Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>> Acesso em: 01 jun. 2023

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia - vol.1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 169**, Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o programa

desenvolvimento do ensino (pmde), modifica o estatuto do magistério de fortaleza e dá outras providências. Ceará: Fortaleza: Diário Oficial do Município. 2014

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

MARQUES, Isabel. **Arte em Questões.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARRA, Denise; PRIMO, Rosa. Experiência e Suspensão: improvisação em um ensino em dança. *In: Manzuá Revista de Pesquisa em Artes Cênicas PPGARC UFRN | Dossiê: 10 anos de Jam: Improvisação, consciência, fluxo.* Natal: v.4, n.1, p.43-58. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/download/24638/15372>> Acesso em: 20 jul 2023.

PAXTON, Steve. **Gravidade.** Tradução: Rodrigo Vasconcelos. 1ª ed. São Paulo: N-1 edições, 2022

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *In: Revista GEARTE*, Porto Alegre: v.5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234> > Acesso em: 13 jul. 2023

ROCHA, Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. *In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise, VIEIRA, Carolina (orgs.). Docência-Artista do Artista-Docente: Seminário Dança Teatro Educação.* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012. p.32-49.

ROCHA, Thereza. **O que é Dança Contemporânea?:** Uma aprendizagem e um livro de prazeres. Ilustrações: Clara Domingas. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

YONEZAWAI, Fernando Hiromi. Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. In: **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: v. 25, n.48, p. 186-199, jan/abr. 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7406>> Acesso em: 03 jul. 2023.

