



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

Rafaela Eleutério Holanda

**DANÇA-SUJEITO-ENCONTRO:
EXPERIÊNCIAS EM DANÇA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO
TEIXEIRA - CEILÂNDIA/DF**

**Brasília
2018**

Rafaela Eleutério Holanda

**DANÇA-SUJEITO-ENCONTRO:
EXPERIÊNCIAS EM DANÇA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO
TEIXEIRA CEILÂNDIA/DF**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Artes, submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) área de concentração Artes Cênicas na linha de pesquisa abordagem teórico-metodológica das práticas docentes.

Orientador: Dr. Jorge das Graças Veloso

**Brasília
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

EH722d Eleuterio Holanda, Rafaela
DANÇA-SUJEITO-ENCONTRO: EXPERIÊNCIAS EM
DANÇA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA
CEILÂNDIA/DF / Rafaela
Eleuterio Holanda; orientador Jorge das Graças Veloso. -- Brasília, 2018.
111 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) -- Universidade de
Brasília, 2018.

1. Dança. 2. Dança-educação. 3. Arte-educação. 4. Escola Parque. I.
das Graças Veloso, Jorge , orient. II. Título.

Rafaela Eleutério Holanda

**DANÇA-SUJEITO-ENCONTRO:
EXPERIÊNCIAS EM DANÇA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO
TEIXEIRA CEILÂNDIA/DF**

Esta monografia de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes- Profartes foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília

Brasília, 02 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

**Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso,
Universidade de Brasília**

**Prof. Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha,
Universidade De Brasília**

**Prof.^a Dr^a Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes,
Instituto Federal de Brasília**

**Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Universidade de Brasília**

AGRADECIMENTOS

Começo pelo momento em que o coração está cheio de gratidão. Em que um abraço, um gesto e afetos ficam figurados em cada movimento de palavras expostas. Agradeço imensamente:

À minha mãe pelo amor, por ser a maior influência e apoiadora de eu estar trilhando pelo universo da dança. E à Beca minha irmã querida, pela amizade, compreensão e carinho.

Ao Pedro meu amor pelo apoio, cuidado, paciência, por ser tão amigo e companheiro, por me dar força e carinho sempre.

Ao meu orientador Graça Veloso pelos encontros únicos, pelas inúmeras reflexões geradas, pelas palavras motivadoras, pela força, sinceridade e troca valiosa que iluminou esse momento tão intenso.

Aos meus queridos alunos pelos ensinamentos diários, pela alegria de viver, pelo afeto que sinto cotidianamente. Em especial aos que se dedicaram na criação desse vídeo-dança-registro tão especial.

Às minhas amigas parceiras Lidi e Ky, pelo companheirismo, experiências e cuidados.

À banca examinadora, professora Ana Carolina pelas valiosas orientações que foram definitivas para esse trabalho, pelo carinho e atenção. E ao professor Paulo Bareicha pela importante contribuição que traçou caminhos permanentes neste estudo.

À equipe gestora da Escola Parque Anísio Teixeira por abrir mais ainda as portas e permitir que esse trabalho acontecesse e por fortalecer a luta da Dança na SEEDF.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado para estudo.

À CAPES e ao PROFARTES, pela possibilidade de vivenciar esse processo de pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho surge a partir de uma inquietação enquanto professora e emerge como fruto de práticas cotidianas em dança-educação. A pesquisa descreve como acontecem as oficinas e aulas de dança na Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia/DF e tem como objetivo investigar como essa linguagem ali se insere, a partir das experiências e narrativas dos alunos. Busca-se, ainda, compreender a dança pelo viés da arte-educação e contextualizar as relações entre a Cidade de Ceilândia e o projeto da EPAT. Pelo registro das falas dos alunos, levanta-se categorias, discutindo-as à luz dos referenciais teóricos escolhidos. A composição metodológica desse recorte sedimenta-se pelo viés da educação sensível de Duarte Júnior, pela escuta sensível de René Barbier e pela análise de conteúdos de Laurence Bardin. Assim, o estudo orienta-se pelo compartilhamento de vivências e pelas trocas, valorizando as narrativas dos sujeitos imersos no contexto de ensino-aprendizagem. Além deste texto dissertativo a pesquisa culminou em um pequeno vídeo-dança-registro produzido pelos próprios alunos, que mostra seus olhares e relações com a dança e a escola.

Palavras-chave: Dança. Experiência. Educação. Escola Parque.

ABSTRACT

The following research emerges from a teacher's unrest and is fruit of everyday practices in dance-education. It describes how workshops and classes are carried out at the *Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia/DF* project and wishes to investigate from the students' experiences and narratives how this expression is lived by them. The goal is to also comprehend dance from an art-education perspective and contextualize the relationship between the city of *Ceilândia* and the EPAT project. From the students' accounts categories are defined and analyzed with the chosen theoretical references. The methodological composition of the study is grounded by Duarte Junior's sensitive education, René Barbier's sensitive listening and Laurence Bardin's content analysis. The research is, therefore, guided by exchanges and sharing of experiences, valuing the narrative of the subjects immersed in the teaching-learning environment. Along with this dissertation a small video-dance-recording is presented, produced by the students themselves and showing their viewpoints and relationship with dance and the school.

Keywords: Dance, Experience, Education, Escola Parque

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Esferas e Elementos.....	54
FIGURA 2: Unidades e Relações.....	63
FIGURA 3: Primeiras Categorias.....	64
FIGURA 4: Relacionamento com a Dança.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO-ARTES-ESCOLA PARQUE-DANÇA	20
1.1 Educação e Artes: uma parceria constante.....	20
1.2 Escola Parque, uma idealização de Anísio Teixeira.....	27
1.3 Dança-Educação: lugar de processos, trilhas e escolhas estéticas.....	33
CAPÍTULO 2 – CEILÂNDIA-SUJEITOS-DANÇA-- ESCOLA PARQUE	41
2.1 A cidade que acolhe: Ceilândia.....	41
2.2 Nasce um projeto: Escola Parque Anísio Teixeira	47
2.3 De portas abertas: a Dança em projeto, aulas e olhares.....	50
2.4 Um caminho com a pesquisa qualitativa e os desafios desse trajeto.....	60
CAPÍTULO 3 – SUJEITOS-EXPERIÊNCIAS-ENCONTRO-DANÇA	66
3.1 Desdobramentos a partir das narrativas.....	66
3.2 Relações-diálogos.....	67
3.2.1 Expressividade.....	67
3.2.2 Socialização.....	71
3.2.3 Aprendizagem.....	75
3.2.4 Processo identitário.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	100
Apêndice A – Galeria de fotos EPAT-Dança.....	100
Apêndice B – Carta de Apresentação à Unidade Escolar.....	106
Apêndice C – Termo de Consentimento – Entrevistas 2017.....	107
Apêndice D – Termo de Uso de Imagem.....	108
Apêndice E – Plano de Curso Epat 2017 oficina: Dança.....	109

INTRODUÇÃO

*Da virtude de estar quieta
Componho meu movimento.
Por indireta e direta,
Perturbo estrelas e vento.
Sou a passagem da seta
E a seta, - em cada momento.
(Cecília Meireles, 1983)*

Nesse trabalho discorro sobre uma inquietação que surgiu durante minha prática enquanto professora. Formada em Licenciatura em Dança, me deparei com a atual situação da inserção dessa área no contexto de Secretaria de Educação do Distrito Federal, depois de vivenciar diretamente questões que envolviam os projetos, a formação de professores e a recepção dos alunos. Me questionei de que maneira poderia abordar esse anseio de modo a esclarecer alguns pontos e refletir sobre o ensino da dança nas escolas. Foi então que a oportunidade de fazer o mestrado ampliou essa possibilidade. Para entender o porquê de muitas das escolhas e caminhos que percorro hoje, considero importante situar sobre a minha história de vida que está intimamente ligada a essas inquietudes, criando um sentido palpável a tudo que tenho experienciado nessa fase em que me encontro.

Durante toda minha trajetória pessoal e profissional a dança esteve presente, fosse vivenciando em academias, dando aulas, participando de projetos, sempre estive vinculada a ela de maneira muito orgânica. Mesmo sem perceber, o universo da dança e educação se entrelaçavam ao redor das minhas escolhas. Me formei no Instituto Federal de Brasília e essa fase foi uma das maiores e mais intensas vivências e oportunidades singulares que tive em minha formação como pessoa, docente e dançarina. Essa experiência me fez descobrir o quanto “ser professora” esteve cotidianamente presente em minha vida. Inclusive vale ressaltar que foi através de uma articulação de professores e alunos do Instituto Federal de Brasília (IFB), em parceria com a Secretaria de Educação, que foram abertas carências para o cargo de Artes-Dança no concurso para professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2013, concurso esse que me tornou a primeira professora de dança da rede pública do DF a assumir essa carência específica.

A datar de 2014, portanto, atuo com essa linguagem na rede de ensino e por ser uma área recente dentro da SEEDF, os desafios de afirmação e de conquista do espaço nas escolas são constantes. Desde que ingressei, trabalho na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), que se difere das regulares por se tratar de um espaço com atividades complementares. Assim, possibilita o ensino das artes e educação física em caráter de oficinas. Situada na Ceilândia-DF, é a primeira Escola Parque fora do Plano Piloto – Brasília/DF.

Ao longo dos semestres, fui me habituando ao projeto e a tudo que envolvia essas trocas ente professor-aluno-contexto. Muitos aprendizados e desafios fizeram (e fazem) parte dessa jornada dentro e fora da sala de aula. Concebi o quão as artes dentro da rede de ensino, de modo geral e mais especificamente a dança, recém-chegada como subcomponente, são vistas como menos importantes. Colocadas no grande “bolo das artes” sem espaço para suas especificidades. Percebi que existem projetos e iniciativas de professores na tentativa de trazer essa área para o convívio dos alunos. Mas que ainda é, de certa forma, pouco efetivo dentro das artes, diante das demandas e contexto geral das escolas públicas. E assim, como uma realidade constante no país, a dança ainda é tratada com um único fim; apresentações em datas comemorativas.

A partir desses acontecimentos, me vi ali professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal com uma oficina específica, livre para abordar todo esse universo, aproximando-me da conquista desse espaço no âmbito escolar. Foi então que muitas questões fervilharam e Isabel Marques, referência em dança-educação no Brasil, fomentou algumas destas: “Que valor realmente damos à articulação entre teoria e a prática em se tratando de aula de dança? Que relações somos capazes e temos vontade de traçar entre a dança, a educação e a sociedade?” (MARQUES, 2010, p.104).

Diante de diversos anseios senti a necessidade de fortalecer o discurso e a prática sobre a dança enquanto área de conhecimento tanto quanto outras no contexto educacional. E para apreender de que forma isso tem acontecido, cheguei à Escola Parque, ao cotidiano que tenho experienciado, aos alunos, a comunidade e todo o conjunto que hoje faz parte (grande parte) da minha vida enquanto professora e pesquisadora.

Durante o processo de pesquisa, para além de atinar sobre a inserção, compreendi que o que também me instigava era a vontade de descobrir e assim refletir sobre como essa linguagem tem afetado a vida desses alunos, como tem sido para eles a vivência nessa oficina na Escola Parque. Partii, portanto, dos sujeitos mais imbricados e de suas relações com a dança: os estudantes. Foi através das narrativas e experiências dos alunos que busquei investigar de que

modo essa área tem se inserido, através de quais percepções tem acontecido os desdobramentos na Dança em um projeto no Distrito Federal.

Fazendo um paralelo com uma afirmação retirada de um fragmento do documentário Pina, dirigido por Win Wenders, de 2011, a coreógrafa Pina Bausch expressa que : “O que me interessa não é como as pessoas se movem, mas sim o que as movem”, assim, mais instigante do que conhecer determinado movimento ou técnica do aluno é saber o que o levou a escolher a dança, o que o move nesse sentido. A partir dessa caminhada, justifico que para além da legalidade do ensino das artes e assim da dança, reafirmo a importância desta área como sendo um direito do aluno de ter a oportunidade de aprender por esse viés. Influenciada por minha própria trajetória e por hoje estar atuando com essa linguagem na escola, situação que nunca me ocorreu quando frequentava o ensino regular como estudante, percebo o quão amplo e questionador é poder vivenciar o próprio corpo pelo movimento nessa fase da vida. E que ultrapassa a apreensão de uma técnica, são perspectivas de outros caminhos, de poder se colocar, de dialogar, de se identificar no outro, de se conhecer e se reconhecer conectando-se a si e ao mundo.

A intenção da insistência sobre a importância das artes e suas linguagens no ensino, não se resume em sobrepor a arte em detrimento de outras, ou torná-la indispensável, mas dessa área ter a chance de propiciar através da experiência, outros olhares, sensações e, assim, diferentes compreensões:

Não é simplesmente tornando a arte uma disciplina curricular, como tantas outras que a educação institucional se voltará para o desenvolvimento integral e mais harmônico dos educandos. Nem é nossa intenção afirmar que sobre as artes repousam todas as soluções para os problemas criados por nossa cindida civilização e sua educação impositiva. Apenas queremos crer que arte é um fator importante na vida humana, na medida em que permite o acesso a dimensões não reveladas pela lógica e o pensamento discursivo (DUARTE, 1995, p. 118).

Reitero a valor dessa linguagem na vida dos estudantes aproximando-me da perspectiva em dança contemporânea. Patrícia Leal (2012) aborda a ideia de integralidade do ser, valorizando o pensamento contemporâneo. Ela relata a relação dos corpos hoje, que estão expostos à fragmentação dificultando o processo de assimilação do corpo integral e de que a dança tem a possibilidade de unificar essa vivência do sujeito, sendo este um ser complexo e inteiro. Transito pelo universo contemporâneo pelas possibilidades e complexidade de corpo inteiro e único: “Na arte contemporânea todos os possíveis podem; todos os possíveis; e não

somente os prováveis, podem devir-arte em seu contínuo movimento íntimo e cúmplice das potências de heterogeneidade (ROCHA, 2009, p.126).

A liberdade que se obtém, o diálogo que se constrói e a reflexão sobre pensamentos e atitudes, constituem aspectos da contemporaneidade. E a dança tem o privilégio de favorecer essas trocas. Tomazzoni (2005) diz que: “A dança contemporânea evidencia que escolhas estéticas revelam posturas éticas (...). Talvez este seja o incômodo proposto por essa tal de dança contemporânea. O de que podemos ser mais e muitos”. Sem deixar de considerar, claro, as contribuições históricas que a dança possui em seus diversos períodos e gerações, que agregam diretamente aos conhecimentos discutidos e vivenciados hoje:

A perspectiva histórica da dança traz possibilidades de abrir horizontes para uma discussão maior: como viver o presente? Como projetar o futuro? Ou seja, o conhecimento da história propõe referências, patamares, solos concretos para problematizarmos, criticarmos e construirmos hoje uma dança que trace relações com a cidadania contemporânea (MARQUES, 2010, p.195).

Essa experiência do agora que vivencio diariamente com os alunos, tem revelado caminhos e questões sobre o processo de inserção dessa área dentro do contexto escolar do Distrito Federal. Mesmo com a recente situação da dança, enxergo e vislumbro um processo orgânico de implementação e integralidade dessa linguagem no ambiente de escolarização.

Com o pensamento proveniente desse espaço de troca, porém sem ignorar as questões de aprendizagem que também ocorrem em outros lugares de convívio, apresento a escola como ambiente propício para desenvolvimento fluido de relações. Destaco nesse trabalho a escola pública como parte integrante de ensino e convivência desses jovens. Sendo, desde o início da pesquisa, o espaço de escolarização o lugar primeiro para que essas experiências brotassem. Apesar das dificuldades e enfrentamos diários que a rede pública encara ao longo dos anos; é através dela que diversos projetos e pesquisa se desenvolvem, agregando conhecimento e valorizando trabalhos desenvolvidos nesse contexto.

A Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) se constitui por toda essa luta caracterizada pelo ensino público e caminha como projeto alternativo dentro do Distrito Federal. Por seu caráter complementar, possibilitou que essa pesquisa se desenrolasse dentro de um contexto propício para vivências corporais. Em seus processos históricos, a constituição dessa escola resgata projetos iniciados a mais de quarenta anos atrás, que não passavam do papel.

Foi pela vontade de Anísio Teixeira, educador brasileiro, que concebeu grande parte do plano educacional de Brasília na década de sessenta, que os projetos iniciais de Escolas Parques entraram em funcionamento no Plano-Piloto, região central da capital. Mas somente em 2014,

foram inauguradas duas dessas escolas em Regiões Administrativas do DF. O principal foco do projeto de Escola Parque parte do pressuposto de aprendizado pautado na experiência:

A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes de desejos e de propósitos. Mas essa não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam (DEWEY, 1979, p.31).

Essa definição também caracteriza o desenvolvimento das ações pedagógicas destacado no Projeto Político Pedagógico da EPAT:

Nesse sentido, nosso trabalho é pautado em oficinas de livre escolha dos estudantes, que envolvem um conjunto de ações articuladas fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética e com princípio formativo visando estimular os estudantes à iniciativa, responsabilidade e expressão. A dimensão estética encontra-se presente tanto na experiência do pensamento subjetivo (percepção e apreciação), como na experiência predominantemente prática (fazer, trabalho e produção) (ESCOLA PARQUE, PPP, 2015, p.13).

Dessa forma, esse projeto propõe vivências de cunho distinto das escolas regulares, ampliando o espaço de experimentação além de explorar propostas de ensino que priorizam o aprendizado pela viés teórico-prático. Mesmo sendo um projeto diferenciado, problematizo a respeito das instituições escolares que por diversos motivos, possuem dificuldade de desvincular os processos pedagógicos pautados em uma prática sistematizada e formalizada. E que as artes, e assim a dança, podem contribuir a despeito dessas modificações, pela dimensão do olhar estético, transmutando sob novas perspectivas:

O universo escolar é o local do aprendizado "formal" e do conhecimento "sistematizado", por isso os processos civilizatórios e normativos da escola devem ser discutidos também na dança. Os significados das disciplinas do corpo, dos excessos, mas também das possíveis redes de sensibilidades e sociabilidades que pode trazer a arte para a escola, podem sim, inverter o prisma da superficialização e hierarquização banal dos conhecimentos (FIGUEIREDO, 2009 p.72).

A Escola Parque Anísio Teixeira nasceu dentro da região mais populosa do DF hoje, a Ceilândia. Conhecida por sua raiz nordestina e forte expressão do movimento Hip-Hop, a cidade se destaca por sua luta de manutenção e sentimento de pertencimento alimentado pela população durante os duros processos de mudanças e conquista por melhores condições de vida ao longo dos anos. Assim, dentro da Ceilândia, a EPAT foi constituída por uma articulação da própria comunidade que reivindicou pelo direito de ter espaços com atividades voltadas para os moradores e suas famílias.

Desse modo, essa movimentação reverbera no campo da educação, trazendo possibilidades de projetos com demanda e valorização da população. E toda essa motivação advém de uma articulação primeira que depende de um conjunto: “Aprendemos a ser humanos: a perceber e a vivenciar o mundo como homens, através da comunidade. Fora de um contexto

social não há seres humanos” (DUARTE Jr, 1991, p.26), assim como Duarte Jr reforça; é pelo contexto social que as vivências e os aprendizados fluem. Nesse trabalho, os alunos estão como foco durante as experiências discutidas, mas existe uma extensão à comunidade escolar que também é afetada por constituir o meio e as relações. Dessa forma, existe um conceito ampliado dentro desse universo comunidade escolar que abrange os diversos sujeitos e espaços vivenciados por estes, extrapolando a EPAT e ocorrendo também mutuamente o inverso. Toda essa rede de conexões acontece pelo encontro, pela troca com o outro.

A condição mais importante de todas, porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se “a escuta (HAMPATÉ Bâ, 2010, p.214).

Essa citação vem como norteadora dentro das características que envolvem essa pesquisa. Introduz a justificativa que desencadeia esse recorte e que se estende como propulsora das discussões e reflexões nessa abordagem. A educação pelo sensível delinea diretamente as perspectivas que se desenvolveu a partir do encontro e da escuta. Esse viés aponta caminhos educativos que vão na contramão do processo de ensino-aprendizagem linear e fragmentado. Parte, desse modo, de aspectos relacionados a sensibilidade envolvendo intuição, criação, emoção, percepção. Duarte Jr (1991) afirma essa ideia quando diz que: “permitir (através da arte) uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma, abranger o processo de aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional” (p. 70), essa compreensão sobre o todo também é abordada na relação do pensamento multidimensional trabalhada por Morin (2001) e que a separação secciona o conhecimento: “a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão” (p.14).

Ou seja, esse pensamento fragmentado limita a percepção do todo, dificultando a compreensão sobre responsabilidade (MORIN, 2001) e enfatiza a individualidade em detrimento do coletivo. Por isso, os aspectos sensíveis tornam-se importantes para contrabalancear essa lógica isolada e trazer outros caminhos no sentido mais amplo e integral.

Sendo assim, dentro das artes, um trabalho que pode ser exemplificado como forma de propiciar essa experiência é o próprio fazer artístico que se caracteriza por esse envolvimento integral (intelecto, sentidos, emoções) do ser. Segundo Duarte Jr (2000), a educação sensível só pode ser encarada de fato, por professores que tenham desenvolvido as sensibilidades e que

cuidam destas como “fonte primeira de saberes e conhecimentos do mundo” (p.206), assim, reforça a valorização de colocar como objetivo primeiro dentro do processo de ensino esse olhar sensível, mas que essa educação não se resume aos sentidos:

A educação do sensível significa muito mais que simples treino do sentidos humanos para um maior deleite face as qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os mais sofisticados laboratórios de pesquisas (DUARTE, Jr, 2000 p.211).

Desse modo, essa pesquisa em dança fundamenta-se pelo viés da convivência e afetividade. Segundo Freire (2008): “ver e ouvir demanda implicações, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que ele diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. Dessa forma, buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo” (p.45) assim, evidencia a importância da existência de uma interação cotidiana em que ações de trocas sejam vivenciadas.

Esse aspecto de sensibilidade também não se resume somente as relações humanas, porém se insere em um contexto de realidades que os professores e alunos estão envolvidos. Para o desenvolvimento desse trabalho no sentido de abarcar essas diversas realidades que se apresentam, há uma necessidade intrínseca de um estado sensível ao todo, além da consciência das afetações que constituem esse estar diante dos sujeitos. Com esse afloramento em mente, a dança pode surgir, dentro da escolarização, cheia de afeto e mudanças: “trazer para a escola justamente o jogo da transformação, da rebeldia, da criação e da produção: a arte está na escola justamente para criar novas regras, (des) organizar o ambiente, tirar as coisas do lugar, conhecer o mundo por vários e diferentes olhares” (FIGUEIREDO, 2009, p.75).

A educação por esse viés vem como trilha para que haja uma abertura as particularidades do mundo que cercam esse sujeito e que essas afetações se aproximem como possibilidade de conhecimento sensível a partir das trocas: “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva” (ALVES, 2002).

Outro cerne nesse recorte se orienta pela possibilidade de ampliação de repertório estético. Schiller defende a necessária força para o equilíbrio que precisa existir entre a racionalidade e o sensível no ser. A ampliação de repertório vem justamente para garantir a formação equilibrada entre os impulsos (SCHILLER, 2011). Para que essa ampliação ocorra, em um contexto de ensino de artes, as experiências e os processos precisam fluir. Segundo Duarte Jr (2010) a possibilidade de uma educação estética acontece a partir de vivências concretas, em consonância com o que Freire (1996) traz sobre uma aprendizagem dinâmica

dizendo que o conhecimento necessita de curiosidade dos sujeitos, requer ação transformadora sobre a realidade e assim o processo de aprendizagem se caracteriza por reinventar aquilo que se aprende. Desse modo, um aspecto que contribui para esse exercício estético, essa aprendizagem que pode ser reinventada, são os processos de criação, e que na dança tornam-se essenciais no contexto de ensino-aprendizagem.

Na arte educação o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o *processo de criação*. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma *consciência estética* (DUARTE, Jr 1991, p.73).

Esse processo de criação que dentro das linguagens das artes se distinguem pelas suas finalidades e formas de expressão, na dança é caracterizada pela composição, improvisação ou prática de repertórios partindo dos sentidos elaborados pelos sujeitos envolvidos nessa experiência. Essa consciência destacada por Duarte Jr (1991) seria: “consciência estética significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial” (p.74). Assim, a capacidade de criticar, repensar, reavaliar, se colocar, vem como cenário de ampliação de repertório estético, que não só se relaciona com a prática de agregação de conteúdo, mas de fortalecimento de posturas que propõe autonomia e assim, dialogam com o equilíbrio dentro do que Schiller destacou, no contraponto com a racionalidade. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte contribuem sobre essa dimensão estética no processo de educação discorrendo que:

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista (PCN-Arte, 1997, p. 28).

Assim, os PCN-Arte fundamentam a importância dessa área como campo de ampliação de mundo e de diferentes percepções, propiciando outros olhares e recriação de novas lógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento mais recente de orientação para os currículos da educação básica, também surge como aporte normativo de propostas pedagógicas de ensino nas diversas disciplinas.

Sob essa perspectiva, a ampliação de repertório dentro no universo da dança vem carregado de significações para o andamento das propostas metodológicas abordadas no

contexto de escolarização. Para essa pesquisa, a ampliação transpassa diversas etapas vividas nesse período, desde a concretude das aulas, processos de criação à entrevistas e desdobramentos.

Também relaciono a educação pelo sensível como ponte geradora dessa ampliação de repertório, por se constituir em aspectos que compõe o universo artístico adentrando a criação, percepção e a intuição e desvela as características desse processo orgânico que as artes possuem como base entre o ensinar-aprender. “Não existe separação entre os saberes, ou não deveria existir; este modelo está falido, são relações de poder” (FIGUEIREDO, 2009, p72), a partir dessa afirmação, valorizo as justificativas desse estudo por acreditar na potencialidade das artes e suas nuances enquanto caminho dialógico e concreto nos processos de ensino e aprendizagem, entendendo essa área como saber que oportuniza a vivência integral do ser e que se coloca contra essa lógica pautada em hierarquização de conhecimento adquirido na escola.

Esse trabalho se insere na Linha de Pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes e, portanto, o recorte que faço perpassa pelas experiências e contexto em que estou inserida:

No mundo contemporâneo, este contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos[...] nessa proposta, o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar a dança, pois garante a relação entre o conhecimento em dança e as relações sócio-político-culturais dos mesmos em sociedade (MARQUES, 1999, 2010, p. 32).

É a partir da prática diária como professora-pesquisadora que tenho vontade de compreender como o processo pedagógico do ensino-aprendizagem de dança, em aulas com caráter de oficinas, tem se inserido e se desenvolvido a partir do olhar dos alunos envolvidos.

Através dessa troca, pesquisas e pensamentos investigo como esse ensino de dança tem perpassado a vida dos alunos, como eles percebem essa relação dentro e fora da escola. Como tem chegado a eles o projeto, a oficina, as aulas. Assim, refletir como a prática pedagógica se desdobra a partir desses encontros. Perceber como a dança tem se inserido nesse contexto de escolarização enquanto linguagem autônoma sendo um subcomponente das artes. Além de ampliar a pesquisa e discussão sobre a dança, refletir sobre o ensino, a luta por mais espaço nas escolas e pela extensão da docência nas áreas específicas.

A escolha do título, portanto, sendo Dança-Sujeito-Encontro, veio como uma conexão entre temas, palavras e universos em uma ininterrupta relação durante a pesquisa, criando uma teia interconectada que está em constante interação entre o sujeito, a dança e encontros. Essa

ideia também reverbera nos títulos dos capítulos, e, assim, o hífen permite esse tecer de articulações, propondo um movimento contínuo nesses espectros de experiência.

A partir desse recorte, elenquei os objetivos desta pesquisa. O objetivo geral é:

- Investigar como a dança se insere no projeto Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia/ DF a partir das experiências e narrativas dos alunos.

Os objetivos específicos se constituem por:

- Compreender a dança pelo viés da arte-educação em sua relação com o sujeito do contexto investigado;
- Descrever o contexto da cidade de Ceilândia, o surgimento da Escola Parque Anísio Teixeira e a relação que se estabelece entre ambas;
- Registrar como as oficinas e aulas de dança acontecem na Escola Parque Anísio Teixeira;
- Levantar categorias a partir das narrativas dos alunos e discuti-las à luz dos referenciais teóricos.

Para contemplar esse recorte, a pesquisa parte da relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e segundo Chizzotti (2001), existe uma interdependência entre o mundo objetivo e a subjetividade humana. Deste modo esse trabalho se desdobra sob a perspectiva da pesquisa qualitativa:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa: o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento, e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI,2001, p.79).

Assim, considerando este trabalho que envolve um processo sobre a dança em um ambiente escolar e as conexões que se estabelecem a partir disso, a pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória, pois suscita diversas questões que envolvem os sujeitos e as relações que se interconectam e que não podem ser deslocados de significações, dos quais os sujeitos da pesquisa estão imbuídos. “A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem a seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (CHIZZOTTI, 2001, p.80). Esse recorte tem interesse em como os sujeitos envolvidos se expressam e falam sobre suas questões e ações de maneira natural: “Na pesquisa social, estamos

interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER; GASKELL, 2002, p.21).

Para isso, também bebi da fonte dos apontamentos de René Barbier (2004) quanto a escuta sensível destacando a importância de reconhecer o lugar de fala do outro: “Antes de situar uma pessoa no seu ‘lugar’, começamos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (p.96), tendo assim, grande contribuição durante todo o processo e o espaço de fala dos alunos. E dentro da organização do trabalho e análise dos dados coletados me apoiei em Laurence Bardin (1977) e seu aporte quanto a constituição metodológica pelo olhar de categorias.

Logo, essa possibilidade metodológica é composta por anseios, impulsos e escutas, imbricada pelas minhas experiências enquanto professora-pesquisadora. E o trabalho se concretiza pelas narrativas dos alunos que desenham juntamente com autores de referências, as temáticas salientadas nessa pesquisa. Assim, os trechos com as falas dos estudantes estão destacados em itálico para diferenciar das citações dos referenciais teóricos. Para preservar a identidade, os nomes utilizados são fictícios, por se tratar de alunos menores de idade, em sua maioria.

Durante todo o trabalho, cito autores que contribuem com suas concepções acerca das áreas relacionadas a esse recorte, constituindo uma grande teia de ideias. Cito especialmente, autoras brasileiras, pela importante relevância sobre o processo de inserção da dança no contexto de escolarização dentro da realidade do Brasil, valorizando o trabalho, as diversas contribuições e referenciais que essas autoras propiciam no âmbito de ensino da dança e por entender que estas dialogam com as situações vigentes no país.

Para organizar as ideias o trabalho é dividido em três capítulos:

O capítulo primeiro se apresenta em três tópicos gerais, primeiro com algumas perspectivas dentro da educação juntamente com um panorama geral do encontro arte-educação percorrendo os caminhos dessa área para inserção no ambiente de escolarização e assim abertura para linguagem dança. No segundo momento abordo sobre a Escola Parque o projeto original de Anísio Teixeira e seus desdobramentos em concepção e vias de fato. E por último me aproximo da dança na escola, discorro sobre legislações vigentes que respaldam a área nesse

processo de inserção, também diálogo com teóricos que focalizam a dança enquanto área de conhecimento e assim, a relação ensino-aprendizagem no contexto educacional.

No segundo capítulo descrevo sobre o contexto envolvendo a cidade de Ceilândia e o projeto Escola Parque Anísio Teixeira, além de delinear a metodologia, relatando sobre os sujeitos envolvidos e os procedimentos desse processo.

No terceiro, acontecem as análises e desdobramentos dessa abordagem, onde destrincho as percepções sobre a dança a partir das narrativas dos alunos, dentro das categorias destacadas. Diante disso, discuto e discorro sobre temáticas que envolvem essas percepções, com as contribuições de referenciais que dialogam com essas questões dentro desse estudo.

Diante do exposto no que tangem a arte- educação, a proposta inicial do projeto Escola Parque, a respeito da inserção da dança na escola e todos os aspectos que entrelaçam essas áreas desenvolvo sobre esse recorte. Problematizo assim as relações que se estabelecem entre a dança e o os alunos envolvidos em um projeto de Escola Parque na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. Como essa relação com a dança reverbera na vida desses alunos e se estende à comunidade escolar, assim, quais significações surgem para eles a partir dessa experiência revelando a inserção da área nesse contexto. Para visualizar parte desse convívio escolar, espaços de sala, atividades promovidas pelas oficinas de dança, optei por criar uma pequena galeria de fotos e anexá-las ao final dessa dissertação afim de contemplar esse universo vivenciado durante todo o recorte.

Na finalização desse trabalho, depois de compartilhar o processo dessa dissertação com um grupo de alunos, surgiu a possibilidade de um vídeo-dança-registro, em que os próprios estudantes articulariam sua criação e produção a partir de suas referências. Me coloquei a disposição para auxiliar no que fosse necessário, mas o fomento e culminância do desenvolvimento ficou a cargo fundamentalmente deles. E assim eles o fizeram, e, portanto, essa pesquisa também teve seu desfecho com uma produção artística de ação protagônica de um grupo de alunos de dança da Escola Parque Anísio Teixeira – Ceilândia/DF.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO-ARTES-ESCOLA PARQUE-DANÇA

*Sei eu se quando
 A tua mão
 Senti pousando
 Sobre o meu braço,
 E um pouco, um pouco,
 No coração,
 Não houve um ritmo
 Novo no espaço?
 Como se tu,
 Sem o querer,
 Em mim tocasses
 Para dizer
 Qualquer mistério,
 Súbito e etéreo,
 Que nem soubesses
 Que tinha ser.
 (Fernando Pessoa)¹*

1.1 Educação e Artes: uma parceria constante

Para iniciar preciso esclarecer que lugares e caminhos permeiam o pensamento que aqui se desvelará ao longo desses capítulos. Assim como Rubem Alves (2000) cita que: “Todo pensamento sai do nosso ventre, como fio da teia. Cada teoria é um acessório da biografia, cada ciência um braço do interesse[...] A primeira tarefa, portanto, é dizer o poço, reconhecer o aquário, tomar consciência da teia com que prendemos, aprendemos e somos presos” (ALVES, 2000 p.42), assim, começo esse trabalho refletindo sobre que educação dentro da amplitude que essa área possui estou a me debruçar, o que me afeta e me conduz dentro desse recorte.

Então, chego ao principal lugar que perpassa toda a discussão, experiências, investigação e reflexão desses capítulos: o espaço da escola. Espaço esse que acredito ser potencial de muitas perspectivas e transformações, sejam elas positivas ou não. Fato é que existe

¹Trecho da poesia *foi um momento*, de Fernando Pessoa, disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4447>

uma grande força nesse lugar. Vou ater-me ao espaço escola pública e da posição de democracia que esta pode estabelecer em sua estrutura educacional, segundo Libâneo (1986): “Numa perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe no rumo de um novo projeto de sociedade, a escola pública possui papel relevante e indispensável” (p.56).

O papel relevante da escola pública é justamente democratizar esse espaço de conhecimento e convivência, mas não com qualquer informação ou conteúdo assim como o próprio autor fala: “trata-se, enfim de um saber crítico, não somente valorizando o significado humano e social da cultura, mas também contribuindo para desvelar as contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes” (LIBÂNEO,1986 p.76). Ou seja, a perspectiva da escola pública pelo viés da pedagogia crítico social é que seja sim espaço de conhecimento, mas que ultrapasse as fronteiras de acúmulo de saberes e que os envolvidos possam refletir sobre as relações vigentes, os processos históricos e sociais do mundo e de seu próprio contexto.

Poderia citar diversos exemplos de escolas que seguem por uma linha de produção de alunos para o mercado de trabalho ou para ser aprovado no vestibular, com esse foco em um único fim, conseguir um emprego ou uma graduação. Porém quero me apegar a outros tipos de escolas que existem. Das quais muitos professores tentam sair da curva, isto é, estão buscando pensar diferente, propor novas formas de se constituir uma escola, vide vários exemplos, como a Escola da Ponte que ficou conhecida pela atuação do professor José Pacheco e que tem influenciado diversos projetos no mundo. A escola foge do modelo tradicional, e se constitui não por series, ciclos, turmas ou testes. Mas por agrupamentos de interesses em comum para então desenvolver um projeto de pesquisa, além da liberdade de se estudar individualmente. Não há salas de aulas, são lugares educativos onde os alunos procuram os professores, as soluções e as ferramentas. A escola se baseia em três valores: liberdade, responsabilidade e solidariedade. Pacheco discorre sobre²:

Nós abandonamos o sistema de turmas, porque ninguém nos explicou o que era uma turma, e muito menos uma turma do lixo [referência a uma turma a que eram direcionados somente os “piores” alunos da escola]. Deixamos de ter series, porque se compreendemos que cada ser humano é único irrepitível, não fazia sentido haver series. Deixamos de dar aulas porque é inútil dar aulas para um aluno médio que não

² Citação extraída de entrevista de José Pacheco publicado no site do Sindicato de Professores e Professoras de Guarulhos (Sinpro). Link: http://www.sinproguarulhos.org.br/entrevista_josepacheco.pdf Acesso em março de 2018

existe. Deixamos de fazer prova porque prova não prova nada. Deixamos de ter padrões de tempo, toques de campainha, porque entendemos que a normalização só fazia sentido no século XIX, na primeira industrialização. Deixou de haver livro ponto, deixou de haver manual igual para todos, deixou de haver o trabalho do professor sozinho, o professor passou a trabalhar em equipe. E tudo isso ao longo de trinta anos.

Assim, evidencia uma ruptura dos moldes das escolas tradicionais que continuam nesse mesmo seguimento padronizado de estrutura educacional, tanto em termos físicos como metodológicos. Por isso a Escola da Ponte foi um marco na perspectiva de novas concepções de educação em todo o mundo.

Além dessa proposta, aqui no Brasil, várias iniciativas aconteceram onde estas propuseram outros caminhos de educação e estão cada vez mais crescentes. Como o educador Tião Rocha que decidiu iniciar um projeto pedagógico baseado na cultura local na cidade de Curvelo/MG propondo que a educação acontece em qualquer lugar. Começou então, debaixo de um pé de manga em roda com as crianças, discutindo, decidindo e avaliando as atividades do dia. Ele defende a escola enquanto espaço onde os educadores criem processos permanentes de aprendizado e não só passagem de conteúdos como Tião afirma³: “Não precisamos de sala, precisamos de gente. Não precisamos de prédio, precisamos de espaços de aprendizado. Não precisamos de livros, precisamos ter todos os instrumentos possíveis que levem o menino a aprender”.

Outro exemplo é a Escola Vila⁴ em Fortaleza-CE que tem por objetivo os valores humanos, consciência ecológica e cidadania a escola trabalha por um viés de atividades expressivas e artísticas além do trabalho com, horta, pomar e jardins. Também a escola Rural Dendê da Serra em Serra Grande/BA, onde uma associação de pais e professores implementaram a proposta da pedagogia Waldof adaptando à realidade local, envolvendo valores de cooperação e empatia, onde priorizam o trabalho em equipe e respeito a diversidade. Em Belo Horizonte (MG) A Escola Municipal Anne Frank, que fica em um bairro de alta vulnerabilidade social na região da Pampulha, começou pelo projeto Anne Frank Viva, que tem como base de pesquisa os estudos sobre o holocausto, partindo para questões de justiça,

³Citação extraída de entrevista com Tião Rocha em: http://www.cpcd.org.br/portfolio/possivel_fazer_educacao_sem_escola/ Acesso em março de 2018.

⁴Escolas citadas no parágrafo. Disponível em: <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/aprender/indicacao/10-escolas-brasileiras-que-se-propoem-a-formar-sujeitos-transformadores/> Acesso em: 19 fevereiro de 2018, 16h20.

respeito, igualdade, direitos humanos. Assim, aborda a construção da cultura de paz, valorizando os espaços ocupados pela escola e as relações que se estabelecem. Dentre muitos outros exemplos espalhados pelo país. O que desejo demonstrar é que a escola ainda é um espaço em que muitos educadores acreditam ser um caminho para que mudanças ocorram, a começar pelo próprio território escolar e as relações e aprendizagens que se desenvolvem nesse ambiente.

Esta é a razão por que, de forma transversal, oblíqua, tentei fazer com que os agentes da educação fossem o centro desta discussão. Sou um educador. Falo e escrevo. Minhas palavras resvalam sobre as estruturas como se não existissem. Só posso me dirigir às pessoas. Aqui se encontram os limites do meu poder. Aqui se encontram os problemas que creio poder resolver. E penso que, se as pessoas não forem capazes de ouvir, entender, amar e lutar juntas, ficaremos à mercê da autonomia das instituições. Creio na eficácia do discurso. Se não cresse, teria deixado de falar e escrever (ALVES, 2000, p.68).

Ruben Alves reitera a importância de se acreditar naquilo que se faz. E como Paulo Freire afirmava a educação é um ato político a educação tem eminentemente função social e política (FREIRE, 1983). Portanto, a escola pública é um lugar propício para que essas funções aconteçam de modo mais orgânico, onde os alunos tenham a oportunidade de refletir sim sobre a real importância desse espaço enquanto lugar de debate, mudanças e de empoderamento em diversas questões políticas e sociais.

Existe uma infinidade de exemplos dentro do espaço de escolarização hoje, variando muito com os objetivos que as instituições de ensino tem trilhado em seus projetos políticos pedagógicos na teoria e na prática. O que reflito agora é que a educação no Brasil sempre esteve nesse lugar difícil de poucos recursos, falta de professor, estruturas precárias, uma sequência de “crises” ao longo dos anos e a sensação é de que essa situação permaneceu. E na realidade assim como Darcy Ribeiro bem disse: “A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2011 p.27).

Mais acima citei várias escolas que tentam andar na contramão dessa lógica. E talvez agora essa fala soe um pouco romantizada pela vontade e crença de que um ambiente escolar possua todo esse poder. Porém foram narrativas e posturas de outros educadores e o dia-a-dia na escola enquanto professora que me trouxeram a esse lugar: “Trata-se agora de uma experiência totalmente nova: a de refazer a vida a partir de nossas perplexidades e dúvidas e refazê-las para nós mesmos, sabendo que nós significa, hoje, toda a humanidade” (RIBEIRO, 2011, p.53). Esse recorte, portanto, flui a partir das experiências, minhas, nossas, conjuntas, transpassadas e vívidas.

Para compreender as relações entre arte e a educação, campos esses que permitiram a inserção das diversas artes no currículo hoje, pontuo alguns aspectos no processo histórico desse percurso entre arte-educação para articular com a situação atual que as artes e suas especificidades se encontram no contexto escolar.

Desse modo, partindo da pedagogia tradicional nas aulas de arte que começou no século XIX no Brasil, cujo foco era na técnica e reprodução, o professor era detentor máximo de conhecimento (FUSARI, 2001). Se tratava de um ensino que tendia a produção artística voltada à pintura e desenho, em que a prática era mecanizada, baseada em métodos que o professor provia aos alunos. Esse modelo de pedagogia ainda perpetua até os dias atuais e se caracterizou principalmente pela manutenção de uma divisão social que mantinha o conhecimento nas mãos das classes dominantes. Classes estas que podiam usufruir de uma educação mais completa e científica, enquanto à população mais pobre cabia mesmo somente trabalhar para sobreviver.

Sob a influência da Europa e dos Estados Unidos, em 1930, a Escola Nova chegou ao Brasil contrapondo a educação tradicional, pela tentativa da “organização de uma sociedade mais democrática” (FUSARI, 2001, p.31) e foi através dos pensamentos de John Dewey (1859-1952), filósofo americano, que muitos educadores brasileiros perpetuaram a tendência escolanovista como um caminho de educação e mudança de trabalho para os professores de artes, trazendo a concepção de que:

Na Pedagogia nova, a aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como um ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (FUSARI, 2001, p. 40).

Destaco o movimento Escola Nova pelo marco, enquanto processo inicial na quebra de dominação da educação pela elite brasileira e pelo caráter propulsor nos ideais de Anísio Teixeira, educador brasileiro que foi peça chave para construção do sistema educacional de Brasília e que mais adiante retornarei com suas contribuições e caminhos que definiram projetos principalmente na capital.

No início de 1970, chega ao Brasil, influenciado mais uma vez pelos Estados Unidos, a pedagogia tecnicista, tendência esta que veio trazer mais “eficiência e preparo” para os profissionais para atender o mundo tecnológico. A ideia era estabelecer objetivos e cumprir resultados satisfatórios no ensino e aprendizagem que caminhassem de mãos dadas com o

interesse da sociedade industrial. Juntamente a essas mudanças surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5692/71 que introduziu a educação artística no currículo escolar, marcando assim um grande avanço para as artes no contexto escolar.

Mesmo com essa inserção, outros desafios surgiram ao longo dos anos para professores de artes, principalmente pela dificuldade de se definir quais linguagens deveriam ser priorizadas dentro do curto tempo de aula destinado a disciplina educação artística. Além de decidir entre as diversas linguagens (artes visuais, plásticas, teatro, música, dança), os profissionais deveriam definir os conteúdos a serem abordados e de que maneira os alunos seriam contemplados em seus espaços escolares.

Essa contextualização é recente dada a história do Brasil. A produção do ensino de arte começou com a Academia de Belas-Artes no Rio de Janeiro, com a Missão Francesa além de todo envolvimento da aristocracia, dos jesuítas, artesãos e escravos delineando deste modo, os caminhos que as artes percorrem até hoje em suas conquistas e dificuldades. O artista, categoria que a Missão Francesa trouxe com sua vinda, não possuía o mesmo valor de importância social que um poeta ou escritor. A classe dominante da época que defendia o valor das categorias profissionais influenciados pela educação jesuítica, colocava as atividades manuais em menor grau de valorização que a literatura (BARBOSA, 2008), e mesmo com a saída dos jesuítas as ideias estavam enraizadas na sociedade, pois o sistema de ensino jesuítico ainda não tinha sido substituído por outra rede escolar. Exemplificando com isso o difícil início das artes manuais, dos artistas, tanto em posição de valor como em disseminação dessa arte, demonstrando assim o longo processo de conquista de espaço e valorização nos séculos seguintes.

Ana Mae Barbosa em seu livro *Arte-educação do Brasil*, destrincha muitas dessas relações sociais econômicas e culturais esclarecendo o que influenciou o ensino de arte nas escolas brasileiras e quais as raízes para falta de importância dada a essa área, e, portanto, difícil inserção dessa disciplina no currículo. Veloso (2016) problematiza essa questão quando diz que: “Existem, porém, até os dias de hoje, consequências históricas desse modelo, imposto pela dicotomia entre criação da obrigatoriedade da Educação Artística e a real capacidade que as escolas tiveram de absorver essa nova realidade” (p.32). Pois mesmo com a conquista da inserção, o processo para que a educação artística se desenvolvesse efetivamente dentro da escola foi desafiador dada a obrigatoriedade e a realidade escolar no Brasil.

Barbosa então, contribui também sobre a relação arte-educação e esses diferentes olhares sobre o ensino de arte nas escolas:

Uma reflexão neste sentido nos ajudará a tornar clara as novas e férteis tendências da Arte-Educação, no sentido de transformar o processo de aproximação dual, num processo dialético, dando como resultados novos métodos de ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à Educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração (BARBOSA, 2008, p. 13).

Assim como Ana Mae Barbosa, outros autores corroboram nesse mesmo sentido. João-Francisco Duarte Junior diz que a arte-educação:

[...] pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo humano. Um processo que envolve a *criação* de um sentido para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares (DUARTE Jr, 1994, p.72).

O autor manifesta em seu livro *Por que arte-educação?* não só a união dessas áreas enquanto proposta de ensino, mas também um olhar cuidadoso e voltado para sensibilização e integração do ser que aprende: “Antes quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (DUARTE Jr, 1991, p.12). Traz reflexões importantes sobre o aprendizado pela experiência e de como a visão do todo é imprescindível para que não haja conhecimentos parcelados, desconexos. Que a visão de mundo integre as pessoas em um todo significativo (DUARTE Jr, 1991) e a arte pode contribuir nesse sentido. Assim como Veloso (2016), quando reitera o lugar de narrativa a partir “dos saberes estéticos e fazeres, artísticos” (2016, p.90), evidenciando a importância das artes como espaço de conhecimento, juntamente (mas não sobreposta) a outros saberes (científicos e sagracionais). Desse modo, evidencia além desse todo significativo a relação com o mundo pelo viés estético, e as artes, em consequência, propiciam esse olhar de se colocar e de perceber o mundo esteticamente.

Por seus múltiplos vértices e áreas de atuação, as artes possuem em sua própria essência o potencial poder de expressar, de fazer sentir, de estimular os sentidos, de não precisar da comunicação verbal para se explicar:

A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais da nossa linguagem. (DUARTE Jr, 1991 p.49).

Pode ser através das artes que aconteça uma maior vivência dos sentimentos e assim, abrangência do processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade (DUARTE Jr, 1991), em consonância com John Dewey (1979) que traduz esse processo ensino-aprendizagem em experiência, relatando que é através desta que existe a possibilidade de um aprendizado mais significativo para os envolvidos.

Dessa maneira, é partir do recorte sobre arte-educação dentro do espectro da experiência e as influências de John Dewey na educação brasileira, que projetos começaram a surgir no país e impulsionaram diversos educadores. O projeto que quero destacar nesse primeiro momento, aconteceu em Brasília, com a iniciativa de Anísio Teixeira e caminha nesse sentido acima citado, de uma tentativa de modelo de escola mais democrática e que perpassasse pela experiência formativa do ser integral.

Reitero novamente o pensamento enviesado pelas artes como possibilidade de ensino por oportunizar diferentes olhares, principalmente no mundo contemporâneo. Max Weber (2008) traz reflexões acerca do desencantamento do mundo destacando que durante a modernidade o homem primou pela racionalidade, deixando de lado questões como os saberes sagrados e estéticos. Dentro então dessa lógica ele propõe o reencantar-se pelo mundo partindo também de aspectos culturais e sociais. E é justamente o que as artes podem propiciar. O retorno ao espectro da experiência, da vivência pelo sentir, do conectar-se com o espaço, com o outro, e toda a subjetividade que essas relações propõem.

No entanto, se pensarmos remagificação num sentido mais amplo - não prático, mas discursivo - aí podemos pensar que um reencantamento é possível como remitificação do mundo, como retorno de um horizonte mágico-mitológico de pensamento fomentado pela tecnologia e disseminado pela arte (MOCELLIM, 2015, p.86).

Essa magia, esse retorno ao encantamento pode ser disseminado pelas artes. E o lugar que pode proporcionar essa disseminação e fomento dessa área (assim como da tecnologia) é o ambiente da escolarização.

1.2 Escola Parque idealização de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira⁵ foi um dos educadores brasileiros que mais contribuiu no projeto do sistema educacional implementado em Brasília em 1960 e fomentava o discurso de renovação educacional do Brasil. Além de suas produções teóricas e com um pensamento educacional influenciado por John Dewey, Teixeira ocupou cargos e funções públicas que lhe possibilitaram colocar em prática sua vontade de reformar a educação em diversas instâncias.

Em face de suas ideias, do seu espírito empreendedor, larga experiência e conhecimento aprofundado da política educacional brasileira, Anísio Teixeira credenciava-se a propor um plano de educação inovador para a capital do país, inspirado nas concepções pedagógicas pragmatistas e voltado para o desenvolvimento (PEREIRA, 2011, p.31).

⁵ Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Acesso em junho de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>.

Junto a todas as mudanças que ocorriam com a construção de Brasília e as ideias desenvolvimentistas de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira viu na capital a possibilidade não só de um novo plano educacional, mas de um conjunto de estrutura física, pedagógica e social para o ensino, construindo assim, um exemplo e demonstração de um sistema de educação para o país.

Diante dessa nova conjuntura de desenvolvimento no Brasil, Teixeira considerava que os sistemas educacionais que existiam já não acompanhavam as demandas do mundo moderno que se constituía rapidamente, que cabia uma nova mudança nesse sistema educacional e que seria pela escola pública e de qualidade que essa nova organização se consolidaria. Assim, o sistema seria único, democrático e acessível a todos, com o foco no indivíduo, sem separação entre formação para o trabalho e formação para o lazer, independente de classes sociais, saindo dessa “dicotomia vivenciada até então nas instituições de ensino” (PEREIRA, 2011, p. 35). Anísio Teixeira pensava em uma escola que proporcionasse aos alunos uma experiência que alcançasse diversos âmbitos de suas vidas e não somente um ensino técnico com um objetivo específico de trabalho ou pesquisa:

Com as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõe obrigações a escola aumentando-lhes as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e de educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social (TEIXEIRA, 1961, p.95)

Com essa vontade de educação integral, Anísio Teixeira pensou em uma organização na qual em um período do dia o aluno estaria na escola regular e em outro período iria para outro espaço: a Escola Parque. Nesse segundo período o aluno teria a oportunidade de vivenciar outras disciplinas em formato de oficinas que fossem de seu interesse. Nas mais diversas áreas, de esportes, artes e lazer, oferecendo atividades em que a experiência prevalecia enquanto processo e aprendizado.

Sobre a educação e diálogo com a experiência, Dewey contribuiu para o aprofundamento das reflexões de Anísio Teixeira a respeito da configuração do contexto educacional vivenciado no Brasil na época. Contrapondo aspectos entre as escolas tradicionais e a educação baseada na experiência:

A não ser que dada experiência conduza a campo não previamente conhecido, não surgirão problemas e sem problemas não haverá estímulos para pensar. O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fonte de

problemas. Na escola tradicional a fonte de problemas está fora da experiência do aluno (DEWEY, 1979, p.81).

Dewey aprofunda em sua obra *Educação e Experiência* (1979), sobre alguns princípios que norteiam essas noções de experiência, de onde ele parte para discutir filosoficamente a relação com o processo de aprendizagem dentro da educação que ele acreditava ser mais significativo. Essas questões foram decisivas para Anísio Teixeira traçar ideias sobre seus planos educacionais, escolas regulares e Escolas Parques. Seu olhar foi ampliado sobre o processo educacional, desde o macro, em termos de estrutura das instituições, a quesitos mais específicos como as relações entre aluno e professor.

Antes do projeto em Brasília a primeira Escola Parque criada por Anísio Teixeira foi desenvolvida em Salvador, na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Esse Centro foi construído no bairro da Liberdade, região conhecida por “invasões”. Lugar com grande concentração de pessoas em situação de pobreza extrema. Foi uma criação promissora e vários projetos foram influenciados a partir dessas vivências na Bahia como aconteceu no Rio de Janeiro e em Brasília. Mesmo com as diferenças evidentes no que diz respeito a região escolhida para construção das Escolas Parques, quantidade de alunos, desenvolver dos projetos, a ideia inicial era mesma, a de oportunizar uma escola que trouxesse vivências mais significativas e não só conteudista.

“A par do sentido democrático essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e cooperação social” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 172), ou seja, as escolas regulares continuariam fazendo seu papel no que tangem as disciplinas comuns, e a Escola Parque entraria como um complemento no horário oposto, propondo outros aprendizados voltados a descoberta de novas percepções, o aluno teria mais autonomia de escolha e vivências. Pereira (2011) afirma que quem está no centro do processo educativo é o aluno e é ele quem define a partir de suas aptidões e preferências, quais oficinas gostaria de fazer. Escolhendo sozinho duas diferentes áreas nas oficinas oferecidas pela escola, em um semestre letivo.

Dentro do âmbito das artes, a Escola Parque propunha uma liberdade de escolha por parte dos professores quanto aos conteúdos e práticas a serem vivenciadas pelos alunos, em suas diversas linguagens fosse teatro, dança, música, pintura, desenho entre outras artes.

No livro *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa* (1956-1964), alguns autores relatam sobre a situação da educação no início da Capital. A criação das escolas regulares, Escolas Parques e as mais diversas experiências no âmbito da educação integral. Sobre o papel das artes Alice Fátima Martins afirma que na época: “Nessa perspectiva, as artes

articulavam-se no conjunto de aprendizagens que envolviam trabalho, ação organizatória e prática, visando estimular, nos estudantes, iniciativa, responsabilidade e expressão, no que se entendia ser o exercício da vida” (MARTINS, 2011, p. 233), demonstrando não somente o caráter de expressão artística, porém um conjunto de aprendizados sobre respeito, cooperação e autonomia que perpassava o estigma da livre expressão com que as artes eram tachadas até então.

Portanto, essas experiências em 1960 dentro das Escolas Parques de Brasília contribuíram não somente para uma nova concepção sobre como poderia ser o ensino como um todo. Mas trouxe novas perspectivas para os professores de arte que tinham nas mãos o poder de decidir por quais caminhos desenvolver seus trabalhos e experimentar com seus alunos os processos e os resultados que surgiam naquele espaço.

Poder, através das artes, trabalhar a educação e seus diversos desdobramentos, deu a Escola Parque esse lugar de privilégio, onde os alunos e professores tinham possibilidade de escolha e autonomia para isso: “Daí a denominação educação através da arte, ou seja, a educação que tem na arte o eixo articulador das aprendizagens no sentido integrador e sensível, com vistas a superar as dicotomizações e fragmentações promovidas pela educação conservadora” (MARTINS, 2011, p. 235).

Essa aprendizagem que a autora se refere no sentido de integração e sensibilidade dialoga com a educação pela experiência que Dewey explorava. O autor explicita que existem diversas nuances sobre o que poderiam ser essas experiências e que educação e experiência não são termos que se equivalem, mas que a busca da educação pela experiência é de que esta seja a base principal para os princípios de educar: “Dei como aceito o princípio de que educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para sociedade, deve basear-se em experiência - que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo” (DEWEY, 1979 p. 95). Sendo assim, as artes na da Escola Parque se configuraram por esse viés.

Com o início da construção de Brasília surgia um novo plano educacional e assim outros caminhos de se pensar a educação. As Escolas Parques emergem como parte de um conjunto de um centro educacional, onde, Anísio Teixeira, primava pelo acesso democrático e convivências sociais, trazendo a educação integral como possibilidade de ensino. Essa complementação de horas com outras atividades durante o dia, segundo Teixeira, possibilitava aos alunos compreenderem as mudanças que estavam ocorrendo no Brasil e no mundo em um ritmo mais próximo ao que essas modificações aconteciam ao longo dos anos.

Vale ressaltar que para além das diversas modificações e contribuições inquestionáveis que Anísio Teixeira trouxe para educação do Brasil, existem questões que não foram solucionadas por inteiro; e muito do discurso de uma educação democrática, não passaram de planos no papel. Como exemplo, as próprias Escolas Parques que até então eram voltadas para alunos de todas as classes sociais, acabaram por serem tomadas por famílias que tinham condições de morar no plano piloto, região central de Brasília. E as demais crianças, filhas de operários, que moravam nas a época chamadas cidades satélites do Distrito Federal, não conseguiram manter-se nessas escolas por um longo período. Pela falta de acesso e distância dos locais onde moravam, que na época eram Taguatinga, Ceilândia, Núcleo Bandeirante, entre outros.

Diferente da Escola Parque da Bahia que foi um projeto piloto único, a ideia em Brasília era que o plano educacional trouxesse condições de continuar esse modelo em outros locais criando vinte e oito Escolas Parques. Lúcio Costa elaborou um plano urbanístico para que essa demanda se tornasse real na capital. Porém, a construção de todas essas escolas não aconteceu e os problemas de grande quantidade de alunos junto a falta de espaços escolares começou a desarticular o plano inicial. Além de todas as mudanças políticas e ideológicas que desviaram os caminhos desse planejamento de ensino:

As dificuldades, porém, não foram contornadas. As obras públicas ficaram praticamente paradas em Brasília no governo de Jânio Quadros. Além da inexistência de construções escolares para suprir o aumento vertiginoso de matrículas, havia oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira, além de serem colocados obstáculos de ordem financeira, sob alegação de alto custo do empreendimento (PEREIRA, CARVALHO, 2011, p.105).

O número alto de matrículas, falta de unidades escolares e carência de professores contribuíram para a desarticulação do ensino integral até então proposto. Houve luta por parte dos professores para manutenção desse plano educacional. Muitos foram demitidos, perseguidos e aos poucos junto com a crise política e a instauração da ditadura militar o projeto foi perdendo força. E o que se vê até hoje nas instâncias educacionais do Distrito Federal é a tentativa da retomada do pensamento inicial projetado por Anísio Teixeira, mas o contexto histórico deixa marcas nos dias atuais desses prejuízos e impasses sofridos na década de sessenta na capital.

No momento presente, as escolas no Distrito Federal tentam reerguer o pensamento de educação integral enfatizando em documentos oficiais como o Projeto Político Carlos Mota⁶, e propostas curriculares esses anseios que atendam as demandas de um ensino mais integral em parceria com outros espaços escolares. Essas iniciativas em documentos legais abriram caminho por exemplo, para novas Escolas Parques fora da região do plano piloto, atendendo uma demanda de outras Regiões Administrativas. Resgatando novamente o que poderia ser esse ensino em parceria com as escolas regulares, em regiões que cresceram exponencialmente na capital e que necessitam de novos espaços para articular outras propostas de educação. As duas Escolas Parques que surgiram em 2014, foram a Escola Parque da natureza de Brazlândia e a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. A segunda citada será o campo de investigação dessa pesquisa, sendo esta a primeira construída fora do plano piloto a entrar em funcionamento depois de quase cinquenta anos de criação das Escolas Parques.

A partir desses olhares sobre a arte-educação, de projetos em todo o Brasil, do projeto das Escolas Parques, das artes e suas linguagens, as possibilidades de imaginação, de criação, do aprendizado a partir dessas vivências me aproximo do recorte principal desta pesquisa: a dança na escola.

“Ora, a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva” (DUARTE, 1991, p.67). E o desafio que as artes e assim a dança propõe enquanto área dentro da escola é justamente a busca por essas possibilidades de ser e de sentir.

Para entender melhor como a dança se constitui na escola farei uma breve retomada sobre a inserção desta no ambiente educacional. Em algumas linguagens das artes essas questões legais e de implementação na escola já foram superadas dentro dos próprios processos de conquistas de cada área. Porém, pela breve implementação da dança enquanto linguagem autônoma no contexto de escolarização, principalmente quando se trata de Brasília, Distrito Federal, onde o primeiro curso de graduação em dança iniciou no ano de 2010, existe ainda uma necessidade desse resgate e reforço da importância de se discutir e analisar a dança na escola, bem como seus aspectos legais e de inserção efetivamente.

⁶ Este Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal e, como tal, requer que as políticas e ações propostas sejam referência para o trabalho desenvolvido para todas as instâncias. Acesso em junho de 2018. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/ppp_professor_carlos_mota.pdf

1.3 Dança-Educação: lugar de processos, trilhas e escolhas estéticas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, foi efetivamente declarada a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, estendendo o caminho claro para o ensino em diversas linguagens como artes visuais, dança, música e teatro.

[...] com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LDB, art. 26, §).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais há descrições diretas e concretas sobre a situação da arte no Brasil, das mudanças que essa inserção pode gerar e de como trabalhar, com um enfoque no ensino e aprendizagem da criança e do adolescente, em cada uma das linguagens artísticas. Esse documento inicial que trata das artes e suas especificidades funciona como um orientador de possibilidades de conteúdos e abordagens. Assim, promove um diálogo com a sociedade no sentido de demonstrar, de certo modo, as dimensões das artes e seus espaços de atuação. Sendo assim, contribui mais como um texto de reflexão sobre os assuntos de interesse das áreas, ou seja, atua mais como um problematizador do que um terreno de respostas para as áreas de artes. Além dos conteúdos gerais descritos, os parâmetros curriculares trazem um pensamento acerca da importância dos profissionais de educação e dos diversos papéis que o professor pode buscar para se desenvolver como educador e assim almejar uma aprendizagem mais significativa dos alunos, papéis esses que perpassam pelo professor-pesquisador-apreciador-criador-estudioso entre outros.

Já se passaram mais de vinte anos, porém essa conquista ainda é recente, assim como a transformação de pensamento e estruturação para uma nova concepção da arte e suas funções dentro da educação brasileira. Ao adentrar a área de dança especificamente, é mais difícil ainda ver concretas ações pela posição menos favorecida que esta ocupa dentre as linguagens. Mas não por isso, a dança deixa de ser vista e declarada nos parâmetros como importante área de conhecimento: "A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade" (BRASIL, PCN, 1997, p.49).

Paralelamente a conquista recente da arte nas escolas, a relação entre cultura e arte-educação também passa a estreitar seus laços há alguns anos. As políticas culturais para o âmbito educacional e promoção da arte ainda tem muito a trilhar no que diz respeito à integração. E é o que Caroline Brito de Oliveira cita em seu texto *ausência da informação em*

arte nas políticas públicas, onde discorre sobre as dificuldades de poucos recursos, além da não atenção devida a estas áreas tão significativas: “as iniciativas não são suficientes para a ascensão dessa área como campo informacional. Principalmente, quando tem de dividir verbas e espaço com outras áreas do conhecimento, mais valorizadas pelos governantes e pela sociedade” (BRITO, 2012, p.79).

Com isso, esclarece as fragilidades desses âmbitos, mas amplia sobre a necessidade de união e de quanto esse diálogo entre cultura e educação pode contribuir para o crescimento da viabilidade do ensino de arte no Brasil como área de conhecimento.

Dentro da área de dança no cenário da política cultural, como por exemplo, dentro da Câmara Setorial de Dança⁷, foram discutidas diversas pautas, inclusive a busca pelo aumento dos cursos de graduação e pós-graduação em dança por todo o país. Na década de 80 existiam 4 cursos superiores de dança, em 2002 já eram 15 cursos sendo bacharelados, licenciaturas e teoria de dança. De 2002 até os dias atuais são mais de 45 cursos de graduação, além da pós-graduação, com mestrado, doutorado e especialização (BRASIL, FUNARTE, 2010).

Os cursos de graduação cresceram rapidamente em um curto período, além dos seminários, palestras e congressos específicos sobre dança, corpo e arte-educação, que também ganharam uma visibilidade maior. Mas com todo esse crescimento, ainda assim a dança sempre esteve marginalizada no âmbito escolar, bem como dentro das artes, que também não deixa de estar reduzida a uma atividade criativa e de funções bem específicas quanto à demonstração de trabalhos e produtos nas datas comemorativas, aos pais. Essa realidade está expressa nos parâmetros curriculares nacionais:

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (BRASIL, PCN- Artes, p.25).

Essa é uma realidade que existe a alguns anos no Brasil, porém não é estática e muitos desses professores de arte lutam diariamente para que essas funções sejam revistas. De maneira geral, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, conversam diretamente sobre a importância das linguagens de artes, e suas especificidades. Quando

⁷ Foi criada em 2005 com intuito de auxiliar a Funarte e o Ministério da Cultura, na construção de políticas públicas para o desenvolvimento da área de dança no país. Possibilita maiores vínculos e articulação para reivindicações nacionais e diálogo com o Governo Federal. 2010, p.8. Em: Relatório de atividades 2005-2010 Câmara e Colegiado Setorial de Dança.

passamos para o âmbito municipal, estadual ou distrital como é o caso, os currículos e projetos nem sempre estão de acordo com as leis e orientações nacionais. Então cabe aos profissionais envolvidos tentar promover essa discussão sobre importância das artes e suas diversas linguagens, e assim galgar um espaço de maior visibilidade para as áreas específicas conquistando lugares na rede de ensino.

Além destes aportes legais citados acima, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador mais recente no âmbito da educação fortalece a importância de se ter professores formados em licenciaturas específicas que atuem em suas áreas ou subcomponentes a partir de suas habilitações, além de reiterar a necessidade de se ter espaço, material e tempo adequado para o ensino e assim devido aprendizado dentro do contexto escolar. Como os PCN's, a BNCC traz orientações gerais sobre as linguagens, mas não obriga nem garante que o ensino de arte no Brasil se adeque aos pressupostos descritos por estes. Porém, há uma importância legal e de encaminhamento de propostas que podem vir a ser realidade em um futuro próximo dentro da educação no contexto de artes nas instituições de ensino. No componente Artes o texto destaca que:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BNCC, 2015 p.151).

O texto destaca algumas fundamentações que as linguagens das artes podem propiciar enquanto área de conhecimento articulando socialmente. Além dessa descrição a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aponta em poucas linhas a definição das respectivas linguagens abordadas no componente que são elas: artes visuais, dança, música e teatro. Dentro da dança o documento diz que:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram- -se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (BNCC, 2015 p.153).

A partir disso, dois eixos fundamentais desse ensino na escola são destacados: a relação movimento-corpo; e seus desdobramentos no universo estético de produção e apreciação, onde contribui também, para uma reafirmação da área diante de sua especificidade.

Um ponto importante nesses documentos nacionais é a definição de estruturas legais e respaldo aos professores que desejam ampliar as discussões em suas respectivas áreas. Principalmente sobre a formação em arte e suas licenciaturas específicas e defesa à garantia de

professores habilitados em cada subcomponente, assegurados pela lei 13.278/2016 que expressa a obrigatoriedade de cada linguagem das artes. Sendo assim, muito pode ser constituído a partir das deliberações nacionais.

O Currículo em Movimento, um dos documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal vigente sobre orientações de ensino, destaca diversas temáticas importantes sobre a educação integral que é almejada dentro da rede educacional, trazendo princípios como integralidade, intersectorialidade, transversalidade, escola-comunidade, territorialização, trabalho em rede, que transitam sobre temáticas importantes para atuação em projetos e discussões em sala de aula. Porém, esse documento não contempla a área artes-dança de maneira efetiva. Assim como nenhum outro documento produzido pela própria Secretaria de Educação do Distrito Federal. A dança é citada geralmente como conteúdo de alguma disciplina, ou dentro das artes cênicas (dividindo espaço com o teatro), ou de educação física, tratada como possibilidade metodológica de ensino, e não como área de conhecimento com seus próprios, conteúdos, métodos e avaliações.

O que precisar ser esclarecido é que dança é uma área de conhecimento autônoma(...) embora a dança e a educação física possuam interfaces, como o corpo e o movimento humano, isso não lhes concede o direito de subjugar uma à outra. Elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências (STRAZZACAPPA, 2006, p.105).

Assim como Strazzacappa, Marques também corrobora dessa mesma reflexão acerca da especificidade quando fala que: “no entanto, a especificidade da dança, está em tratá-la como arte e não como movimento, terapia, ou recurso educacional” (MARQUES, 2010, p.28). É preciso compreender os diversos papéis que dança pode assumir, entendendo que assim como outras disciplinas possui suas singularidades e não pode ser definida simploriamente.

Esses apontamentos legais sobre a inserção das artes no âmbito educacional, além de em 1997 a conquista da dança de ser incluída nos PCNs, como área de conhecimento e abordagem específica para a mesma, trouxe consigo responsabilidades para os profissionais da área quanto as possibilidades de ensino e aprendizagem que essa linguagem poderia fomentar dentro da escola. E assim a partir dessa conquista recente muitos professores começaram a pensar, discutir, analisar de que maneira a dança poderia estar inserida, de fato, no ambiente escolar.

Não podemos ignorar que muito antes dessas conquistas legais diversos professores de artes e educação física já atuavam com dança em suas práticas diárias. E que os cursos de graduação em licenciatura em dança tiveram um aumento significativo nos últimos anos, mas

que ainda não conseguem suprir a necessidade em termos de quantidade de profissionais nas redes de escolas públicas e privadas do país, além da dificuldade de se ter concursos, ou cargos específicos para professores habilitados em dança. Esse processo de inserção da dança no espaço da escola já acontece, e a tendência é que cada vez mais ela esteja presente nos diversos âmbitos. O importante é compreender e refletir de que modo a dança tem cumprido seu papel dentro da educação, por onde começar, quais os possíveis caminhos de ensino.

O primeiro grande desafio da dança na escola é entender que dança é essa, afinal, que poderia estar inserida nesse contexto:

Se por um lado o fato de o Brasil ser um país onde a dança é de domínio público torna-o um país democrático, peculiar, vibrante e corporal, por outro, tem excluído a possibilidade de estudarmos dança com maior profundidade, amplitude e clareza. Ou seja, o fato de o Brasil ser um país “dançante” tem também alijado a dança da escola. (MARQUES, 2010, p.19)

Como Marques afirma, no Brasil há um consenso de que o povo brasileiro é dançante e isso não deixa de ser verdade. Entretanto, a dança na escola precisa ser encarada de maneira mais profunda. E fluir além do restrito foco de apresentações em datas comemorativas. Que essa dança possa ser um caminho de fazer-pensar a arte no seu mais amplo sentido.

Para então adentrar sobre essas questões destaco aqui alguns autores que focalizam a dança na escola como principal campo de estudo de seus trabalhos e contribuem para reflexão, possibilidades metodológicas e real inserção da dança no espaço da escola.

Rudolf Laban (1990), é uma grande referência do fazer-pensar a dança sendo pioneiro no âmbito educacional e influenciou diretamente muitos artistas e coreógrafos como Pina Bausch, Merce Cunningham, e no Brasil, Maria Dushenes, Klauss Vianna, Lenora Lobo, Isabel Marques, Márcia Strazzacapa, Debora Barreto, dentre muitos outros. Desse modo, com o destrinchar das possibilidades de movimentos ele revolucionou o universo da dança, não somente o pensar como dançar, mas o como ensinar a dançar e as possíveis definições do que poderia ser determinado movimento, independente de técnica, até então exposta de forma codificada, somente pelo balé clássico:

Laban foi um dos primeiros teóricos do movimento corporal a se preocupar com a dança na educação escolar. Estudou profundamente as estruturas do movimento humano que geravam dança, introduzindo uma análise minuciosas do movimento a arte da dança e, conseqüentemente, a educação (MORANDI, 2006, p. 80).

Desse modo, Laban abre portas para um novo tipo de metodologia de ensino da dança reiterando isso quando diz que: “o valor educacional desta nova técnica pode ser atribuído, em grande parte, a universalidade das formas de movimento que se estudam e dominam no aspecto

contemporâneo dessa arte” (LABAN,1990, p.16). Foi então após Laban que muitos conceitos e questões sobre o corpo, ensino, relações professor-aluno começaram a se desenvolver conforme as demandas e contextos por todo mundo.

Para Laban, o importante era desenvolver a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente, visto que para ele estava clara a relação entre o corpo, os sentimentos e a razão. Assim, o treinamento corporal por ele proposto volta-se muito mais as questões estruturais do movimento, procurando fazer que o aluno se tornasse consciente das relações entre o seu corpo e o espaço, das diferenças rítmicas, da fluência, experimentando essas descobertas não apenas no âmbito das ideias, mas também segundo a própria experiência prática. (GUIMARÃES, 2006, p.44)

O estudo do movimento proposto por Laban engloba aspectos que envolvem a dança desde a técnica corporal, a relação com espaço, a intenção de movimento, além da sistematização de métodos possíveis. “É interessante perceber que Laban ressaltava uma visão de movimento como algo que não se restringia a um fato físico, sendo compreendido como um fato de significação, centro da experiência e construtor de sentidos ao estar imbuído de uma intenção” (TIBURCIO, 2014), ou seja, Laban compreendia a dança enquanto experiência única e significativa para cada aluno, cada corpo. Quero me atentar ao quanto esse estudo de Rudolf Laban colabora com o processo de ensino-aprendizagem (tanto para professores quanto para alunos envolvidos) e fortalece o pensar a dança com possibilidade educacional.

Débora Barreto corrobora com esses processos e traz em sua pesquisa alternativas para se ensinar dança na escola. Em seu livro, *Dança...Ensino Sentidos e Possibilidades na Escola* (2004), discorre sobre essas relações reportando-se ao ensino como um espetáculo de dança, fazendo analogias que vão dos ensaios ao *grand finale*.

Dentro da idealização que ela chamou de: “escola-palco que seria o espaço educativo onde há dança na escola” (BARRETO, 2004, p.44), ressalta atitudes que podem ser incorporadas às práticas pedagógicas que ela nomeou de atitudes dançantes. Que seriam o improvisar, compor, apreciar e fruir. Influenciada por Ana Mae Barbosa com sua proposta de abordagem triangular com os três eixos que a compõe; o fazer, apreciar e contextualizar, Barreto então, faz essa aproximação compreendendo as relações que se estabelecem entre a abordagem triangular e as atitudes dançantes.

Dentro da improvisação, Débora Barreto relata que esta seria a imaginação liberada dentro do processo educacional, um deixar libertar-se, colocar para fora emoções e impulsos. Na composição discorre que seria o momento onde se unem a criatividade, imaginação, cooperação e racionalidade ocorrendo assim, uma construção de conhecimento (BARRETO, 2004). Na apreciação fala sobre a possibilidade de observar e admirar uma dança e todo seu

processo, com o intuito não de julgar, mas de trazer reflexões e pontos significativos tanto nas conquistas como nas dificuldades daquela construção. E por fim, a fruição ela destaca que:

Com a proposição da atitude do “fruir”, possivelmente, se desenvolva à escola e à educação o sentido do prazer. É o sentido que percebemos quando estamos sobre o palco, expressando algo que nos é significativo, ou quando estamos diante dele sentindo as emoções exprimidas por outrem (BARRETO, 2004, p.48).

Essas atitudes configuram-se como parte dessa escola-palco que Barreto descreve e que são pontos chaves para um processo de ensino aprendizagem que o educador e o educando possuem como possibilidades. Esse trabalho dialoga com os princípios que Laban trouxe, surge como um caminho metodológico e exemplo de inserção da dança na escola na contemporaneidade.

Chego então as contribuições de Isabel Marques, por ser uma das principais referências da conexão entre educação e dança no país hoje.

Proponho que trabalhos com dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança. (MARQUES, 1999, p.94)

Marques, influenciada por Paulo Freire e por suas propostas educacionais de comprometimento com a realidade social dos educandos, tem como principal cerne em sua perspectiva de educação, o contexto dos alunos. E propõe que exista uma articulação: “[...]entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança” (MARQUES,1999, p.96). Dentro dessa proposta, os subtextos da dança seria o que o Laban trouxe em elementos estruturais de técnica corporal, limites e possibilidades de movimentos de cada corpo. Os textos da dança seriam as variações de experimentação desta, ou seja, a improvisação, a composição coreográfica e os repertórios. E os contextos da dança seriam os elementos históricos, culturais, sociais e demais saberes que a envolvem.

Ou seja, Isabel Marques colabora com uma visão que vai além da relação corpo e movimento; ela apresenta a dança pelo viés das artes dentro da educação: “A dança enquanto linguagem artística tem o potencial de fornecer lentes diferentes e diferenciadas para conhecermos, desconstruirmos, refletirmos e agirmos sobre os cotidianos multifacetados do mundo em que vivemos” (MARQUES,2010, p.28). Sendo, portanto, uma oportunidade de vivenciar essa linguagem que pode trazer outras perspectivas de olhar o todo.

Dessa maneira, não há como negar que as funções da arte e da dança vão além de técnicas corporais ou de autoconhecimento. Estas estão intimamente ligadas as relações que se estabelecem no mundo:

A arte/dança e o ensino arte/dança, estão inseridos no mundo, então intrincados de histórias e historicidades, tecem com seus atores (os artistas, professores, alunos e público) as histórias e as vidas das pessoas que con-vivem em um mesmo planeta. Não há mais como negar que as danças que ensinamos são processos e produtos culturais (sociais e políticos) das relações entre os atores sociais e políticos que co-habitam o planeta Terra e, portanto, deveriam fazer explicitamente parte dos processos de ensino aprendizagem de dança (MARQUES, 2010, p.30).

E a escola entra como espaço de favorecimento para que essas relações aconteçam e a dança como possibilidade dessa educação sensível:

“[...] concebemos a dança na escola como um campo de conhecimento próprio, longe de uma abordagem da dança de concepção pragmática e apenas repetitiva. Tais práticas foram fundamentadas na compreensão de uma educação sensível, que considera o corpo em processo e a experimentação como parte da aprendizagem, não focando apenas no resultado” (TIBÚRCIO, 2005 apud ARAÚJO, 2016 p.101).

O processo de ensino e aprendizagem na dança se dá pela experiência. E essa experiência é única e intrasferível. Não é possível reproduzi-la em outros corpos. Larrosa (2002), ressalta que a experiência é aquilo que nos acontece, que nos toca, e que esse entendimento só se dá “na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA,2002), portanto a dança é perpassada por esse campo de afetação.

A partir das discussões e autores citados, percebo caminhos vívidos em que a dança pode desenvolver-se no contexto escolar. Ferreira (2013) comenta que um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade seja de se desvincular desse estado linear e de dualidade que os processos de ensino aprendizagem tem se mantido nas escolas. E que: “neste sentido, entendo que a Dança, na medida em que pode ser compreendida como educação, poderá contribuir para o questionamento em torno do modelo linear de educar e possa nos apontar possibilidades mais flexíveis e dialógicas” (FERREIRA, 2013, p.129). Vale a ressalva de que a educação compreende um universo amplo e que o espaço escolar é um dentre os diversos ambientes em que essa relação pode acontecer. O lugar de escolarização é o recorte onde permeia essa pesquisa e as possibilidades da dança enquanto experiência de ensino-aprendizagem. A educação ocorre em vários âmbitos e não se restringe ao espaço de escolarização, mas sim, extrapola e se efetiva em distintos contextos nas mais variadas situações da vida.

CAPÍTULO 2 – CEILÂNDIA- ESCOLA PARQUE- DANÇA-SUJEITOS

*A suntuosa Brasília, a esquelada Ceilândia
contemplam-se.*

Qual delas falará primeiro?

*Que tem a dizer ou a esconder uma em face da
outra?*

*Que mágoas, que ressentimentos prestes a saltar
da goela coletiva e não se exprimem?*

*Por que Ceilândia fere o majestoso orgulho da
flórea Capital?*

Por que Brasília resplandece

*ante a pobreza exposta dos casebres de
Ceilândia,*

filhos da majestade de Brasília?

E pensam-se, remiram-se em silêncio

as gêmeas criações do gênio brasileiro.

(Carlos Drummond de Andrade, 1984)

2.1 A cidade que acolhe: Ceilândia

Cabe aqui uma breve retomada sobre a história da Ceilândia e sua diversidade enquanto Região Administrativa do Distrito Federal. A cidade tem suas raízes na construção de Brasília. Partindo de ocupações irregulares próximas ao Plano Piloto, a população aumentava em aglomerados crescentes. A partir de 1969, em um seminário sobre problemas sociais, muitas questões de infraestrutura e crescimento populacional foram discutidas e o governador na época, Hélio Prates da Silveira, iniciou um processo de erradicação dessas aglomerações (VASCONCELOS, 1988).

A partir desse acontecimento foi criado um grupo de trabalho que mais tarde tornou-se a Comissão de Erradicação de Favelas que criou a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) presidida pela então primeira-dama Vera de Almeida Silveira. Terrenos foram demarcados e destinados a esses habitantes e, em 1971, as primeiras famílias foram assentadas na região. A Ceilândia tornou-se uma vila abrigando os trabalhadores “vindos de vários estados do Nordeste, também de Minas Gerais e Goiás e se desenvolveu conforme as necessidades e

situação dos moradores que lá viviam” (VASCONCELOS, 1988, p.53).

Assim como as demais cidades ao redor de Brasília, Ceilândia era mais uma que servia basicamente para mão de obra de serviços voltados a construção civil e trabalho doméstico. O Plano Piloto crescia então, em espaço físico, dinâmica urbana e social enquanto as demais cidades eram negligenciadas em questões como infraestrutura, transporte, educação e ações mais efetivas de cuidado com a população. Contudo, o crescimento populacional e dos espaços urbanos foram ocorrendo de maneira natural nessas cidades à medida em que a Capital foi se desenvolvendo.

No entanto, ainda que essas ditas cidades-satélites – hoje denominadas Regiões Administrativas – tivessem sido desassistidas pelo governo da época, tornaram-se cidades por conta própria, com suas demandas, população, comércio e culturas. Marginalizadas por serem rotuladas como invasão, foram crescendo, ao passar do tempo, com suas identidades e especificidades através de movimentos construídos pelos próprios moradores. A criação e ampliação da Ceilândia revelam muito sobre a força e luta dos habitantes dessa região e a cidade é marcada por essas características. Reconhecida por movimentos de resistência, possui ao longo de sua história movimentos artísticos que representam essas singularidades. Por exemplo, na década de 80, o movimento *hip-hop* começou a expandir-se no Distrito Federal e Ceilândia foi o lugar onde muitos jovens se envolveram e apropriaram-se deste como parte do cotidiano:

Pensar o surgimento do hip-hop no Distrito Federal significa, dentre outras coisas, lançar-se no movimento pendular das migrações diárias que inscrevem, física e metaforicamente, o sentido de centro e periferia na do espaço urbano vivenciado pela juventude. Contudo, o caminho de desenvolvimento seguido pelas cidades, no caso do Distrito Federal, cria espaços cada vez mais heterogêneos, portanto, sempre mais complexos da produção do consumo de lazer das juventudes (TAVARES, 2010).

Hoje, Ceilândia possui essa conquista histórica do *hip-hop* como parte da identidade da cidade. E o Distrito Federal se constitui por essa complexidade de espaços distintos, culturas e que em alguns momentos se conectam mostrando as várias faces da Capital.

Outra característica marcante da Ceilândia é sua raiz nordestina. Muitos moradores que a construíram, hoje, permanecem com seus filhos, netos e bisnetos arraigados a cidade e constituem parte da culinária que compõe o comércio no local, assim como as celebrações e movimentos característicos dessa região. As festas juninas são conhecidas pela riqueza e criatividade, assim como os repentes⁸.

⁸ Resultado da junção de música e poesia constituído de palavra cantada e improvisada, o repente é um dos instrumentos utilizados pelos nordestinos com o intuito de reviver a memória da terra natal, apresentar destreza composicional, e de apregoar a cultura regional, unindo informação de sátira. Essa expressão musical pode ser

No ano de 1986 foi fundada a Casa do Cantador, obra de Oscar Niemeyer e lugar onde muitos repentistas fizeram história. O São João do Cerrado, um dos maiores festivais de música do Distrito Federal, começou a partir do Forró Comunitário, evento que acontecia em comemoração ao aniversário da cidade marcado no dia 27 de março, “referência a data de remoções das vilas operárias” (LIMA, 2007, p 15). O local onde ocorria o Forró Comunitário ficou conhecido posteriormente como Casa da Memória Viva de Ceilândia, criada na casa de Manoel Jevan de Olinda, em 1997, onde aconteceram comemorações marcantes para a cidade em seu circuito cultural (PEREIRA, 2013).

Se a água era escassa
a luz de lampião
o terreno era de graça
no lote da invasão
pelo menos tinha na raça
direito e obrigação
de fincar naquela praça,
seu lote, seu barracão
(AMMANN, 1987 apud PEREIRA, 2013, p. 22).

Assim como o repente acima, diversos movimentos artísticos fazem parte da história de Ceilândia e estão muito vivos hoje em dia, assim como os projetos sociais que surgiram na tentativa de melhorar a perspectiva nos altos índices de criminalidade entre jovens na cidade. Projetos como Jovem de Expressão e Movimento Underground de Brasília tentam, através da música e da dança, mostrar para os jovens outros caminhos para expressão e conquista de seus espaços na sociedade seja no âmbito artístico, social ou profissional. Esses projetos, muitas vezes, são iniciativas privadas e/ou parcerias com órgãos públicos, mas em sua maioria são serviços voluntários de pessoas que desejam ajudar de alguma forma aquela comunidade. Geralmente, esses projetos não possuem grande apoio financeiro e lutam para se manter enquanto angariam recursos, voluntários e público ativos.

A cidade continua a crescer e as demandas em todos os aspectos possíveis também. Durante o processo dessa pesquisa os alunos entrevistados foram perguntados sobre o que pensavam sobre a cidade de Ceilândia e muitos responderam de imediato com frases como⁹: *“Eu acho muito perigoso...”*, *“Tenho um pouco de medo...”*, *“é uma cidade difícil...”*,

denominada cantoria ou poesia popular cantada, e os cantores identificados como repentistas, cantadores de viola, violeiros, poetas populares ou poetas do repente. (P. 4 Gruwer Iuri Maciel Nascimento).

⁹ As frases e narrativas em destaque foram retiradas das entrevistas realizadas com os alunos das oficinas de dança no segundo semestre de 2017. Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes. As expressões estão na íntegra (com gírias e reações) e estão em itálico para diferenciar das citações dos referenciais teóricos utilizados.

refletindo assim, as dificuldades que a cidade enfrenta sobre assaltos e violência. Porém, algumas respostas também foram diferentes dessa realidade já taxada e muitos dos que responderam de imediato sobre os perigos da cidade na sequência levantaram pontos positivos sobre a Ceilândia tais como: “*É um lugar bom...*”, “*A Ceilândia é um lugar bastante diversificado, aqui tem de tudo...*” “*A Ceilândia é um lugar muito cheio de cultura...*”, “*Como cidade ela tenta oferecer muita coisa...*” Ou seja, os próprios alunos revelam e reconhecem a cidade em suas diversas características e apesar das dificuldades encontradas, eles valorizam a cidade pelo que ela oferece e representa para eles e suas famílias.

A aluna Beatriz, de 14 anos, quando perguntada sobre a cidade, esclareceu sobre o quanto Ceilândia é valorizada para além das dificuldades:

Em si, a Ceilândia é muito boa na infraestrutura... só a segurança que tem pouca aqui mesmo. Mas a Ceilândia é como se fosse um ponto central para toda região de Brasília assim... e tipo, as culturas vão se misturando e a gente vai pegando cada cultura...um pouco pelos eventos também... e assim vai tornando nossa personalidade. (Beatriz, entrevista -2017).

Já Camila, de 15 anos, deixa clara sua percepção e consciência sobre o descaso do governo:

Bom, Ceilândia pra mim é um lugar bom. As partes ruins é que muitas vezes é desvalorizado pelo governo, porque se o governo investisse mais aqui seria bem melhor. Eu gosto porque tem vários festivais, tem diversidade de culturas e acho isso muito importante pra uma cidade (Camila, entrevista -2017).

Essas falas assim como várias outras dos estudantes entrevistados, só reiteram a valorização da cidade e da população diante de sua própria realidade enquanto região no Distrito Federal. Sem ignorar os problemas reais que a maioria das famílias vivem em todo Brasil hoje. Essas narrativas relacionam-se diretamente com os autores acima que discorrem sobre a constituição de Ceilândia e elas reiteram de modo realista como os aspectos da cidade afetam seus habitantes.

Ceilândia é a região mais populosa do Distrito Federal, com 489 mil habitantes (2016 Referência). Segundo a Codeplan, mais de 16% da população do DF reside em Ceilândia justificando assim as grandes demandas de materiais, professores e projetos nessa região.

As Escolas Parques até o ano de 2014 só existiam no Plano Piloto, atendendo alunos do ensino fundamental, anos iniciais. A partir de julho de 2014, duas novas Escolas Parques surgiram na Secretaria de Educação do DF. A Escola Parque de Brazlândia e a Escola Parque Anísio Teixeira da Ceilândia. Ambas iniciaram com projetos distintos das Escolas Parques do Plano Piloto, pelo formato de atendimento, público e região. Brazlândia com o caráter de escola do campo, pois atende em uma região com essas características. A Escola Parque da Ceilândia, escola de natureza complementar que atende estudantes do ensino fundamental anos finais e

ensino médio. Vale ressaltar que na Secretaria de Educação a faixa etária com menos projetos específicos é para alunos dos sextos aos nonos anos (denominado anos finais do ensino fundamental). Diante dessas situações, qual seria o papel e real função da Escola Parque Anísio Teixeira para essa região? O que a escola pode oferecer enquanto instituição de ensino público para essa juventude e comunidade?

Por outro lado, a deterioração, das condições gerais de vida em nosso país, tem trazido consequências graves para a escola em especial para a escola fundamental localizada nas zonas periféricas, dos grandes conglomerados urbanos, que é afetada pela violência de seu entorno social, pelo tráfico e consumo de drogas, pela elevação dos índices de criminalidade (BUENO, 2001, p.4).

Neste momento, ressalto que essas periferias são reflexo da falta de políticas voltadas para os problemas sociais, da má distribuição de renda e descaso do governo com a população, portanto, a escola fica à mercê dessas questões por estar inserida nesse contexto, sendo afetada diretamente por toda essa condição geral da realidade do Brasil. Assim como Bueno revela acima, dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é destacada a situação de vulnerabilidade que os jovens dessa faixa etária estão no contexto em que vivem e que em diversas situações os pais não conseguem acompanhar de perto o dia a dia na escola e fora desta. Desse modo, um dos aspectos que o PPP destaca enquanto Escola Parque é o papel social evidenciando que:

Busca ainda, ser espaço de articulação e convivência, onde se desenrolam as relações sociais, envolvendo os movimentos sociais e culturais locais. Assim, a Escola Parque Anísio Teixeira referencia sua história e sua identidade como espaço vivo e concatenado com a realidade em que está inserida, atuando extramuros e em completa simbiose com a comunidade que a permeia, ampliando a sua função para além das questões pedagógicas, mas imprimindo-lhe uma dimensão de lazer e de cultura (PPP, ESCOLA PARQUE, 2015, p.12).

O texto revela o anseio dos colaboradores da escola de transformar a vida dos jovens que ali estão dispostos a participarem da proposta pedagógica da escola. Que estes alunos não só recebam informações em formato de oficinas, mas que se apropriem criticamente dos conhecimentos: “considerando o aluno um ser com identidade e suas respectivas dimensões subjetivas, estéticas, afetivas e culturais próprias de cada um” (NADAL, 2008, p.9).

A função social é um ponto relevante nas escolas com projetos específicos, em formatos de oficinas e com cunho integral de complementação de ensino, que é o caso da Escola Parque Anísio Teixeira, pois muito do que se desenvolve nesse contexto está intimamente ligado a essa convivência social, como o próprio PPP desta destaca. Entretanto, nem sempre essa relação está explicitada nas instituições escolares e muitas gestões e professores também acabam por reproduzir a função da escola somente como sendo a sequência de conhecimentos/conteúdos aprendidos e ensinados.

No entanto, segundo Bueno (2001), a escola torna-se uma referência pessoal a partir

do convívio social e esses sujeitos envolvidos são marcados por essa vivência única através das atividades que participam, das oportunidades de convívio e a maneira como experienciam o cotidiano da escola. Ou seja, essa aprendizagem é atravessada pelo convívio pessoal que ultrapassa o aspecto de somente apreender conteúdo. Assim, se caracteriza também, pela interação e percepção de si enquanto pessoa que interfere e é afetado por aquele ambiente. Que se relaciona não só com as informações geradas, mas com todo o contexto de outros sujeitos, situações e momentos daquele espaço. Desse modo, o aluno deixa esse lugar de um receptor de imagens e palavras e passa a ser sua verdadeira realidade; sujeito em toda sua complexidade e diversidade:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam a escola é apreende-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL,1992, p. 5).

Essa contribuição vai de encontro ao que os jovens, muitas vezes, desejam diante do mundo. Sujeitos que anseiam serem vistos, percebidos, da maneira como são, como se colocam, com suas especificidades e experiências. “As relações sociais são as que educam verdadeiramente, que produzem e formam indivíduos em suas realidades singulares e profundas” (DAYRELL,1992, p.07), ou seja, para além da formação profissional, existe um importante peso sobre as relações sociais que se constituem no ambiente escolar e assim, as escolas precisam estar atentas e conscientes diante desta questão. Vale ressaltar, que a valoração ao aprendizado pelas relações/ambiente não fique apenas a cargo das escolas, já que esses jovens, sujeitos afetados pelas instituições escolares possuem outros nichos de convivência, onde, se constituem com tanta importância quanto o espaço de escolarização no que tangem o aprendizado e experiências adquiridas. Mais do que a conexão entre os conteúdos e vivências, a função social de uma escola vem oportunizar a reflexão enquanto cidadão atuante no lugar em que se vive.

A Ceilândia então, acolhe todos esses anseios e possibilidades abrindo caminho para que esse projeto aconteça. Como foi explorado no capítulo primeiro, a ideia inicial para capital, por Escolas Parques por todo o Distrito Federal começa a se tornar realidade mais de quarenta anos depois:

Assim sendo, a proposta de implantação de uma Escola Parque na Cidade de Ceilândia surge como oportunidade de resgatar o projeto original da capital federal. Além de atender a população da Ceilândia, maior cidade do DF, vem (re) significar o papel da Escola Parque na proposta contemporânea de educação integral (ESCOLA PARQUE, PPP, 2015, p.7)

A partir dessa relação da Escola Parque e a cidade de Ceilândia, necessito destrinchar sobre algumas características da escola, perfil dos estudantes, o papel das artes e mais especificamente da Dança dentro desse projeto, a fim de discutir sobre os desdobramentos do ensino e relações a partir da prática pedagógica.

2.2 Nasce um projeto: Escola Parque Anísio Teixeira vive

O contexto em que me debruço sobre o ensino de Artes-Dança na Secretaria de Educação do DF parte de um recorte dentro do Projeto da Escola Parque Anísio Teixeira – Ceilândia. Nesse momento, portanto, além dos apontamentos sobre as características dessa contextualização, desejo destacar relatos dos alunos entrevistados sobre suas percepções acerca da Escola Parque, dialogando sobre questões salientadas por eles e os reflexos no próprio projeto da escola.

Essa Escola Parque se iniciou no segundo semestre de 2014, atendendo os alunos no contraturno com caráter de complementação do ensino. A escola não tem obrigatoriedade de matrícula vinculada a escola regular portanto os alunos matriculam-se por vontade própria. Sendo assim, as aulas possuem formato de oficinas. A escola se configura por uma metodologia pedagógica em proposta de Oficinas de Ensino, definindo-as como modalidades de ação segundo Vieira e Volquind (Apud Escola Parque, PPP, 2015): “Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. O pensar, o sentir e o agir são elementos permanentes numa Oficina de Ensino” (p.61).

Desse modo, o aluno possui autonomia para escolher três modalidades que deseja experimentar: “A Escola Parque Anísio Teixeira desenvolve atividades voltadas a Artes Visuais/ Plásticas, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Educação Física e Tecnologia [...] de Caráter Complementar, semestral, com atendimento no turno livre do estudante em conformidade com sua opção” (ESCOLA PARQUE, PPP, 2015,p.18).O projeto oportuniza uma grande variedade de áreas em um espaço físico que propicia essas vivências.

A Escola Parque da Ceilândia existe hoje no local do antigo SESI (Serviço Social da Indústria), que antes de encerrar suas atividades oferecia serviços como aulas regulares, oficinas artísticas e esportivas à comunidade. O SESI fechou as portas em 2011 e a partir disso a comunidade se uniu para articular a continuidade de projetos e serviços naquele espaço. Após várias reuniões que aconteceram na Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia (CREC), houve uma maior conscientização de que aquele ambiente precisava ser ocupado de maneira a

favorecer a comunidade no âmbito educacional e cultural. E apesar das especulações imobiliárias na tentativa de angariar o espaço para fins lucrativos, o governo juntamente com a comunidade no ano de 2012-2013 conquistaram a manutenção do espaço para criação de uma nova Escola Parque (ESCOLA PARQUE, PPP, 2015) resgatando o pensamento inicial de que essas escolas deveriam existir nas demais cidades ao redor do Distrito Federal: “A Escola Parque Anísio Teixeira surgiu como a primeira Escola Parque fora do Plano Piloto no DF e nasceu de uma demanda social, a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais, nas linguagens artísticas e na prática desportiva aos alunos matriculados em escolas públicas” (p.7)

Essa Escola foi concebida como um projeto inicial fora da região plano piloto para que posteriormente pudesse existir em outras regiões administrativas. Foi baseada na idealização de Escola Parque proposta por Anísio Teixeira e no Currículo em Movimento, um dos documentos de orientação educacional da Secretaria de Educação (SEEDF) que relata a importância dessa escola afirmando que o estudante deve ser preparado para vida em todas as suas nuances, tanto nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais como para a iniciação profissional (SEEDF,2014). Apesar da ideia geral de preparação, essa afirmativa já não corresponde aos atuais pensamentos sobre o aprendizado em arte no que diz respeito a integralidade do ser como José Gil (2004) evidencia quando relaciona a consciência corporal como um todo: “Sendo este ser corpo e mente, sem distinção e sobre como esse corpo-mente se abre para o mundo e vice-versa” (p.142). Desse modo, a intenção era propiciar um lugar onde os alunos pudessem experimentar para além dos conteúdos das escolas regulares, outras atividades que possibilitassem novas experiências ou descobertas de habilidades, fossem no campo artístico, físico ou profissional. Em detrimento do recente início, a escola ainda caminha para se firmar enquanto projeto complementar e com grau de importância para essa comunidade que assiste. Para compor essas experiências e conteúdos baseia-se em princípios dispostos no Currículo em Movimento:

Tem como princípios: integralidade, intersetorialidade, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialização, trabalho em rede; a convivência escolar negociada possibilitando a ampliação das oportunidades às crianças, aos jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização dos fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo em Movimento da SEEDF 2014. (PPP, p.07, 2015)

Assim, favorece a ampliação de diversos desdobramentos de cunho educacional e conseqüentemente social, atingindo os alunos e toda a comunidade que participa e integra os projetos propostos.

Diversos alunos quando questionados a respeito do que pensavam do Projeto da Escola

Parque de Ceilândia, revelaram aspectos sobre o que este espaço tem representado para a comunidade. Falas como: *Foi um ótimo projeto porque tem muitas pessoas que tem talento, mas não tem oportunidade* (Ked, entrevista-2017); *achei muito importante ter isso aqui na Ceilândia, dá várias oportunidades para pessoas da nossa idade; a escola parque ajuda bastante...meio que abriu a mente dos alunos. Tanto dos alunos como dos pais aqui;* (Ramon, entrevista-2017); *eu acho que dá uma oportunidade pro jovem não ficar na rua* (Mateus, entrevista-2017). Diversas falas foram voltadas para questão da oportunidade, tanto de aprender algo novo ou praticar algum esporte/artes, bem como no sentido de sair da rua, de não ficar ocioso pela cidade, reforçando o que o próprio PPP traz em seus princípios sobre essa “ampliação de oportunidades” que o projeto pode gerar (PPP, ESCOLA PARQUE, 2015).

Outros pontos levantados nas narrativas dos estudantes foram sobre a relevância do projeto no sentido de propiciar a liberdade de se expressar e de gerar possibilidades profissionais futuras. Além de muitos salientarem sobre a surpresa diante da informação de gratuidade do projeto. Eles disseram que: *melhor do que ficar em casa sem fazer nada...é um meio do adolescente se sentir livre de se expressar...* (Talita, entrevista-2017); *achei a estrutura muito boa pra uma coisa de governo... A Escola Parque oferece uma coisa que seria particular* (Juliana, entrevista-2017); *meio que a Escola Parque ajuda bastante, tanto que tem vários alunos entrando pra escola de música, estão indo fazer a prova, alguns que não sabiam o que fazer, outros que vão fazer faculdade de educação física, outros de dança* (Ramon, entrevista-2017). Essas sentenças corroboram com o objetivo em destaque:

O objetivo geral da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, como Instituição Pública de Ensino é “*oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas aos estudantes nas áreas de Arte, Cultura, Música e Educação Física com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes/comunidade da Cidade de Ceilândia.*” (ESCOLA PARQUE, PPP, 2015, p.15)

Assim, a Escola Parque começa a traçar aspectos mais expressivos sobre sua existência na vida desses alunos e comunidade envolvida. Através das falas dos sujeitos é perceptível que oportunidade é a palavra que mais delinea as características desse projeto. Oportunizar segundo os próprios alunos: aprendizado, liberdade, refúgio, distração. Sobre os desdobramentos da escola na vida desses estudantes o aluno João, disse que:

É um lugar de descanso é onde eu tenho um momento de distrair, ver alguns amigos, me divertir bastante, é um lugar ao mesmo tempo que eu faço muito esporte eu canso, eu descanso meu corpo, minha mente da escola, dos meus pais de toda essa confusão, aqui é o lugar onde eu posso colocar a cabeça no lugar (João, entrevista- 2017).

A estudante Maria, também fala sobre sua relação com a Escola Parque e destaca as diferenças que sente em seus espaços de ensino:

Eu acho isso maravilhoso sabe por que? A gente não tem esse tipo de coisa dentro da nossa escola (regular) eu acho que você aprender teatro, dança, informática, vôlei qualquer tipo de coisa que seja a mais pra sua vida é legal... porque eles acham que só aquela matéria, matemática, português, essas coisas são importantes. E sim, são importantes não é desmerecendo nem nada, mas eu tiro por mim... a dança me ensinou coisas que dentro da escola (regular) eu não aprendi. Porque aqui é um lugar que eu me sinto à vontade é um lugar que eles deixam a gente ser o que a gente é (Maria, entrevista-2017)

Esses relatos revelam as percepções dos alunos diante dessa escola e como as intervenções, aulas, projetos, energia e tudo que envolve esse contexto tem gerado em suas vidas. A partir desse histórico e depoimentos algumas possibilidades do subcomponente dança e sua realidade atual dentro desse projeto começam a surgir, chegando ao foco maior dentro dessa pesquisa.

2.3 De portas abertas: a Dança em projeto, aulas e olhares

Os PCNs, as referências da área de dança como Rudolf Laban, Isabel Marques, Márcia Strazzacapa, assim como na arte-educação, Ana Mae Barbosa, John Dewey, são nomes que orientam parte da composição dos planos de curso e de ensino na Escola Parque para as oficinas de dança. Os professores de cada componente possuem a liberdade ao escolher as vertentes de seu ensino respeitando o projeto político pedagógico da escola, bem como os documentos de orientações educacionais da SEEDF. Portanto, o ensino-aprendizagem são baseados em proposições pedagógicas e a abordagem triangular permeia a constituição desses processos, principalmente pelas características teórico-práticas das oficinas. Há também um diálogo com as referências pessoais de cada professor, além da viabilidade de trocas de experiências entre as ações pedagógicas desenvolvidas em cada subcomponente.

Justamente pela extensa possibilidade de escolhas, o desafio da implementação da dança enquanto projeto foi de buscar metodologias de ensino que promovessem a ampliação de repertório corporal, nas quais os alunos tivessem a oportunidade de experienciar a dança e não de segregá-la em danças populares, dança clássica ou o hip-hop, restringindo o conhecimento por modalidades. Assim, a composição do projeto foi desafiadora, pois a ideia era reexaminar como a dança poderia estar inserida por inteira nessa escola. Marques contribui sobre o repensar a dança e a educação no mundo hoje: “quer no âmbito educacional, profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo esse sistema de valores e ideias concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento ocidental” (MARQUES, 1999, p.48).

A começar, portanto, repensando sobre o nome que se denomina a “dança” inserida nesse contexto. A utilização de nomenclaturas como dança criativa, dança educativa tornaram-

se comuns para intitular tipos de dança que se diferenciavam das técnicas específicas ou estilos já nomeados por sua linha de criação. Porém, assim como Márcia Strazzacappa relata, a dança já deveria por si subtender a subjetividade e o criativo:

Toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. É por essa razão que temos como ‘dança educativa’, ‘dança expressiva’, ‘dança criativa’, e tantas outras nomenclaturas para nomear a dança trabalhada na escola devem ser evitadas. A dança em si já educativa, expressiva e criativa, dispensa adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança. (STRAZZACAPPA,2009 p. 44)

Foi então que fugindo da setorização da dança, como acontece geralmente em projetos sociais e academias (sem desmerecer o papel de importância e contribuição dentro dos respectivos contextos), a oficina ficou conhecida por Dança. A partir dessa viabilidade iniciada pela possibilidade da amplitude do nome, o projeto de dança na escola permitiu-se existir.

Segundo Dewey (2008), pelo poder de imaginar, de despertar emoções e desejos a arte transforma, transcende costumes arraigados. E é partindo da experiência que a vida acontece, que a arte existe. A oficina de dança tem como base em suas ações pedagógicas o ensino-aprendizagem imbricado em/pela experiência. É através desta que os saberes são explorados pelos alunos durante as aulas, seja pela experiência enquanto corpo em ação a partir de estímulos; seja a própria experiência de vida e pensamento que alimenta a dança. Larrosa defende dizendo que: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (2002, p.26). Sendo assim, a intenção é de que essa experiência não seja só um contato ou informação, mas que perpassasse organicamente a vida dos sujeitos envolvidos. Essa experiência se constitui pelo conjunto de fatores que envolvem o experimentar dança; é perpassada pelo ato de fazer aula (exercícios propostos, desafios, habilidades motoras) pelo ato de vivenciar a composição, improvisação; e pela própria experiência pessoal de compartilhar ideias, experimentações e atitudes.

Marques (2010) afirma que a dança tem o poder de trabalhar a imaginação a criação, a percepção e sensibilização com a integralidade do ser. Ou seja, o corporal em sua mais completa conjunção, sem a dicotomia mente-corpo. Todavia, no Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira é previsto que a Dança articula: “com diferentes formas de cognição: saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da emoção, constituindo um universo conceitual e de práticas singulares, que contribuem para que o estudante possa lidar com a complexidade do mundo, por meio do pensamento artístico” (PPP,ESCOLA PARQUE, 2015, p.45). Há uma

problemática nessa sentença, pois a ideia na prática é frisar que o aprendizado ultrapasse esses conceitos seccionados.

Em contraponto a esse pensamento exposto no PPP, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a dança como prática artística em um conjunto de pensar e sentir através do movimento (BNCC,2015). Essas definições sobre ensino de dança expressas nos documentos legais, mesmo que não contemplem a totalidade da especificidade, tornam-se importantes para afirmação da dança enquanto área, explicitadas também nas referências como PCNs e Currículo em Movimento (DF) que possuem caráter reflexivo e de problematização. É então, através dos projetos políticos pedagógicos, planejamentos de curso e planos de aula que as estruturas teórico-práticas de metodologias do ensino de dança nas escolas podem ser dilatadas e vivenciadas de fato.

A estruturação de planejamentos de ensino é atravessada pelos ideais e concepções de pessoas que contribuíram educacional e historicamente no cenário da dança. Assim, os conteúdos da oficina são baseados em alguns livros como Dança Educativa Moderna (1990) de Rudolf Laban, no Teatro do Movimento (2003) de Lenora Lobo, e também no livro a Dança (2005), de Klauss Vianna que dialogam e desenvolvem sobre os estudos de Laban, porém com foco voltado para realidade dos professores e pesquisadores no Brasil. Marroni (2009) discorre sobre a importância da pesquisa de Laban para dança-educação:

A metodologia de estudo e análise do movimento corporal de Laban valoriza a qualidade do movimento para diferentes tipos físicos, acreditando que por meio da manifestação da expressão interior juntamente com a consciência de suas possibilidades de movimentação o dançarino poderia expressar sua dança, lançando o conceito de universalização do movimento para a dança, que reverbera até os dias atuais (MARRONI,2009, p.48-49).

Rudolf Laban criou um método a partir de suas análises de movimento e chamou de coreologia, que abarcava diversos aspectos da dança não só em sua forma externa, mas de conteúdo mental e emocional. Dividiu a coreologia em três grandes áreas: eucinética, corêutica e kinetographie. Na primeira, o estudo era sobre as dinâmicas e o ritmo do movimento. Na corêutica estudou com foco do movimento no espaço. E a Kinetographie chamada também de Labanotation, desenvolveu um sistema de escrita para essas análises de movimento (MOMMENSOHN e PETRELLA, 2006). Apesar das descrições bastante sucintas, são somente para situar sobre de que forma ele distribuiu seus estudos, porém Laban aprofundou-se minuciosamente sobre cada aspecto destacado acima.

Segundo Marques (2010 apud TIBÚRCIO, 2014), Laban não contribuiu com um método, mas sim, apontou princípios metodológicos que podem ser usados para o ensino da dança em suas diversas esferas como a sensibilidade, a atenção, a criatividade e a experimentação. Assim, de que modo, pensar em utilizar esses princípios nas aulas de dança hoje:

Para nós, esses princípios podem e devem ser pensados em qualquer cenário educativo, desde que busquemos instituir conexões entre as referências advindas desse pesquisador e as referências inscritas hoje, nas histórias de cada educando, desses corpos-sujeitos que habitam um espaço geográfico e social particular e ao mesmo tempo coletivo (TIBÚRCIO, 2014, p.06).

No Projeto Político Pedagógico da Escola está disposto que: “A oficina de Dança propõe-se como um projeto singular de desenvolvimento de habilidades motoras, críticas e propositivas e oportuniza ao estudante uma experiência criativa” (PPP, ESCOLA PARQUE, 2015, p.45), caracterizando assim as oficinas de dança com cerne na ampliação de repertório corporal, se constituindo justamente por essas habilidades motoras, críticas e de proposição.

Esse mesmo documento ressalta outras configurações da dança que contemplam a realidade que as oficinas tem vivenciado: “A Dança e seus diferentes protocolos de investigação e produção artística colocam em foco processos de criação centrados naquilo que ocorre no/pelo corpo, discutindo e significando relações de corporeidade e produção estética” (PPP, ESCOLA PARQUE, 2015, p.45). O Projeto Político se apresenta como orientação geral para as oficinas e está sempre em construção contínua a cada ano, flexibilizando a composição de novas ideias e contribuições de toda a equipe pedagógica da escola.

Os planejamentos de oficina na Escola Parque acontecem semestralmente. Portanto, o plano de curso se constitui numa divisão mensal de conteúdos programados, conforme também as demandas de projetos internos da escola que acontecem ao longo do semestre. Para demonstrar essa constituição segue neste trabalho o Apêndice E com um exemplo de plano de curso do primeiro semestre de 2017 das oficinas de dança.

Tendo como base as referências latentes de Laban e a proposta triangular de Ana Mae Barbosa o trabalho se desenvolve a partir dos elementos estruturantes da dança, do envolvimento com o fazer e pelas contextualizações.

Assim, em 2017, o objetivo geral no planejamento de curso foi: “Trabalhar com propostas de ensino que integram o fazer, a contextualização e a apreciação, promovendo a relação entre a dança, o corpo e a sociedade”. O desenvolvimento é composto por três esferas de

ensino-aprendizagem que se desdobram em suas respectivas especificidades. Esse processo de planejamento foi elaborado pela equipe de dança (professoras e coordenadora).

Esferas e Elementos (Figura 1):



Dentro de cada Esfera existem os Elementos específicos e em cada elemento seus respectivos conteúdos e definições. Na Esfera Elementos Estruturantes tem-se o Movimento Corporal que engloba eixos, fluxo, kinesfera, peso, giros, saltos, rolamentos, enfim tudo que envolve partes e sentidos do corpo e movimento propriamente dito; no Espaço estão os níveis, direções, dimensões e deslocamentos assim, tudo que se refere ao corpo na espacialidade. E o Tempo que seriam as velocidades entre rápida, média, e lenta observando os graus de diferença e subjetividade desse tempo. Na esfera Elementos do Fazer, estão a experimentação, composição e criação desse corpo na dança, assim divide-se em Composição Coreográfica, Improvisação e Repertórios. E por último os Elementos de Contexto que envolvem a Contextualização da Dança e suas relações históricas, personas, técnicas; O Contexto dentro da Realidade, assim sendo do aluno, da cidade, do Brasil e afetações do mundo por último, aspectos que envolvem a Cena, desde a concepção do tema, figurino, cenário, iluminação, público, às questões que envolvem a cena como um todo.

Essas esferas e seus elementos específicos são distribuídos com focos mensais, desse modo, a cada mês alguns aspectos são destacados para serem trabalhados conforme as demandas dos alunos e da escola. Essa demanda dos alunos é absorvida a partir das primeiras semanas de aula, dentro do que chamamos de aula diagnóstica, sendo esse um período mais de

observação e explanação sobre a oficina. Depois de conversas abertas sobre as proposições e conteúdos destacados acima, os alunos tem espaço para manifestar suas vontades a respeito dos aspectos que constituem as aulas. Falas como: “professora eu gostaria nessas aulas de dança de aprender a girar” ou “eu queria ser mais flexível” ou ainda, “gostaria de aprender passos de k-pop (dança pop coreana)” são exemplos de possibilidades que partem das turmas e que são levadas em consideração no planejamento semestral. Então, além dos conteúdos já pré-estabelecidos principalmente no âmbito das habilidades motoras, as demandas dos estudantes são agregadas aos conteúdos do semestre sempre que possível.

Os elementos trabalhados na dança estão separados pela necessidade de organização de conteúdo e assim continuidade didática das propostas da oficina. Mas essas Esferas estão sempre intimamente ligadas, pois não há como desenvolver sobre um Elemento Estruturante, por exemplo, relacionado ao Espaço, sem experimentar isso dentro dos elementos do Fazer, sem dialogar sobre as relações que podem se estabelecer em Cena em determinado espaço contextualizando essa prática.

Para a dança o corpo é onde tudo começa e termina, onde tudo se traduz e se manifesta, o centro do estudo primeiro do ator-bailarino. O corpo, habitação da nossa existência, tão simples e tão complexo, parece guardar dentro de nós toda sabedoria do universo (LOBO, 2003 p.79).

O que destaco é que mesmo com a divisão de conteúdos programáticos durante o semestre, estrutura de aula e definição de temas a serem trabalhados, a experiência com dança nunca é isolada, idêntica, ou separada parte/todo corpo/ mente, aluno/turma. Pois o corpo entendido como inteiro permite que essa experiência ultrapasse a proposta dividida em planejamentos escritos, pois essa teoria não contempla a realidade do corpo que apreende conhecimento integrando sempre. Mas pensar uma aula não se resume a definir e organizar esses conteúdos somente. Tem congruência com olhar o todo, com perceber a turma e enxergar que cada corpo envolvido é único e carrega suas próprias questões. Esse é um dos maiores desafios de ser professor:

Uma turma não é “uma” turma, são 30 a 40 indivíduos, por menores e piraçentos que sejam. Cada um traz escrito, em seu próprio corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar. Saber olhar esses corpos com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades. (GARCIA 2002, p. 24)

Estar sensível e atento é a primeira tarefa para pensar em abordagens de ensino-aprendizagem. Partindo, portanto, desses planejamentos como parte das aulas é importante esclarecer sobre projetos internos que acontecem durante todo o ano e que afetam diretamente as vivências propostas pela oficina de dança. Esses projetos retroalimentam aquilo que é

experienciado durante as aulas além de propiciar diálogos com outras linguagens presentes na escola.

Algumas das propostas das quais as oficinas de Dança fazem parte efetivamente, estão contempladas no Projeto Político Pedagógico da Escola desde o início de sua criação em 2014. Outras foram sendo incorporadas ao universo da Escola conforme temas, ideias e necessidades brotavam ao longo dos semestres letivos. Muitos desses projetos surgiram a partir de demandas externas de convites ou parcerias e internas a partir de alunos e professores.

A Escola Parque se apoia na pedagogia de projetos que tem como pressuposto ressignificar o espaço da escola, transformando-o em um espaço de interação e abertura a realidade e suas variadas dimensões. Trazendo o professor como mediador das situações e o aluno como sujeito no processo de produzir, questionar, criar relações compreender e reconstruir conhecimento (PRADO, 2003). Dessa forma a escola desenvolve muitos de seus projetos a partir de iniciativas que partem dos próprios alunos dentro das respectivas oficinas, assim como professores tomam iniciativas quando sentem a necessidade de explorar outras perspectivas.

Diante dos exemplos que seguirão abaixo vale ressaltar uma problemática quanto a prática da pedagogia de projetos. Por ser uma escola de natureza especial e possuir as áreas de artes e educação física, disciplinas estas que estão sempre ativas seja voltada para apresentações ou competições, existe uma grande demanda de projetos. O que por um lado oportuniza múltiplas vivências e visibilidade da escola, mas por outro pode sufocar os processos pedagógicos das oficinas envolvidas. Trabalhar com projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (HÉRNANDEZ, 1988, p. 49). Assim como o autor explicita a ideia não é seguir uma opção metodológica e se debruçar em projetos por cima de projetos, contudo repensar a concepção do ensino e aprendizagem dos envolvidos.

Abaixo seguem os projetos que a dança participa, para uma melhor visualização das propostas e andamento no cotidiano desse contexto.

Intervalos Culturais: Foram incorporados no PPP da escola;

As oficinas envolvem um conjunto de ações articuladas fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética [...] visa estimular os estudantes à iniciativa, responsabilidade e expressão. Nesse contexto o Intervalo Cultural apresenta-se como uma opção de realização de manifestações artísticas, resultantes do trabalho realizado em nossas oficinas (ESCOLA PARQUE, 2015, p.69).

Esses intervalos surgiram por uma necessidade dos próprios alunos de mostrarem suas produções e processos iniciados em sala. Além da concordância entre as professoras de dança em propor um desafio aos alunos que nunca tiveram oportunidade de se colocar em cena. Vivenciar, portanto, o processo em outro ambiente e com outros olhares. Esse intervalo tornou-se prática no decorrer dos semestres. Vale salientar que o desafio proposto é um convite aqueles alunos que se sintam à vontade para participar e envolver-se da forma que melhor julgarem. Seja dançando, ajudando ou apreciando, a tentativa é de que os alunos de alguma maneira se sintam parte daquele momento.

Semana da Dança: Possui esse nome porque foi criada para comemorar o dia 29 de abril, dia Internacional da Dança. Com a ideia de divulgar as oficinas e propiciar aos alunos vivências diferentes daquilo que estão mais habituados com a relação à dança. Essa proposta vem com intuito de promover um movimento “dançante” na escola por uma semana, trazendo programações diferenciadas para cada dia. Além de envolver os alunos que participam das oficinas de dança, esse movimento atinge também os estudantes que praticam outras oficinas. A ideia é criar um ambiente onde os alunos, professores e servidores fossem “contaminados” de algum modo pelo “movimento dança” nessa semana, em forma de apreciação, debates e contatos. E assim, que de algum modo, a escola estivesse envolvida direta ou indiretamente com a Dança. Nesses dias acontecem divulgação de apresentações internas promovidas pelos próprios alunos e convites à artistas para apresentarem seus trabalhos nos mais diversos estilos. Há também a tentativa de promover workshops, para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar danças que muitas vezes nunca tiveram contato. Além da mostra de vídeo-dança e/ou filmes relacionados a temática.

Festa Junina: é um evento previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, em que todas as linguagens das artes e educação física estão envolvidas e tem por objetivo: “Enriquecer o conhecimento dos estudantes quanto aos costumes populares, sociais e culturais da Festa Junina, através de atividades lúdicas, interdisciplinares, prazerosas e contribuir para a socialização de toda a comunidade escolar” (ESCOLA PARQUE, PPP, 2015, p.66). Assim dentro das artes os professores de cada linguagem contribuem com manifestações, materiais, ou dinâmicas para festa e os professores de educação física se disponibilizam para organização do evento. Na dança, apresentações são programadas dentro da temática “festa junina”, em concordância com as outras linguagens, na tentativa de promover uma integração entre teatro e música e assim propor um trabalho mais colaborativo. A festa junina é aberta a comunidade com intuito de apresentar a escola, sua diversidade e arrecadar fundos para mesma. O mais

desafiador dentro das oficinas de dança é manter os alunos interessados, já que muitos são de escolas regulares onde as festas juninas possuem um mesmo padrão e eles são obrigados a participar. Portanto, a ideia é que seja sim uma experiência dentro da temática proposta pelo calendário escolar e período do ano, mas que eles entendam o contexto e possam participar de maneira mais efetiva e conscientes daquilo que estão se envolvendo, sem obrigatoriedade, mas por vontade própria de se desafiar diante desses repertórios.

Festival de Artes da Escola Parque: desde de 2014, a escola promove ao final do ano letivo um festival que envolve todas as linguagens de artes, o FEPAT (Festival da Escola Parque Anísio Teixeira). Segundo o PPP: “É o momento para as apresentações dos trabalhos pedagógicos realizados, ou seja, evento de culminância das oficinas, bem como instrumento de avaliação da proposta e dos objetivos definidos, enfim, espaço de socialização das experiências vivenciadas ao longo do semestre” (ESCOLA PARQUE, 2015,p.61). Na dança o festival tem por objetivo promover uma mostra dos trabalhos e processos que aconteceram ao longo das aulas. Agregando todos os alunos que desejam participar, além da integração entre as áreas e professores relacionados. A partir dessa Mostra das diversas obras produzidas, divulgar o trabalho desenvolvido na Escola Parque para comunidade. Assim, o aluno experimenta uma atuação mais profunda envolvendo-se nos diversos aspectos da cena. Para oficina de dança, o Festival torna possível o desejo dos alunos de se expressarem, de se mostrarem através da dança, pois muitos nunca tiveram essa oportunidade com a dimensão que a escola propicia. É um momento de vivenciar o espetáculo.

A dança é uma arte efêmera, arte do espetáculo vivo, uma manifestação artística que ocorre pelo/no movimento dos corpos dos artistas. A dança não é textual, ela é uma linguagem visual e cinestésica. Assim sendo, torna-se quase impossível para se conhecer de fato a dança, ter contato com essa linguagem artística por meio da assistência de algum espetáculo (STRAZZACAPPA 2009 p. 23).

Desse modo, o aluno que se envolve nos processos de criação vivencia não somente a composição coreográfica, pesquisa e estudos das temáticas escolhidas, como também as outras configurações da cena como estar diante de um público, da produção do evento, iluminação, som, figurino, cenário e tudo que faz parte da realização de um festival.

Esses são os principais acontecimentos que a dança está diretamente relacionada. Outros projetos também acontecem ao longo do ano. Partindo da colaboração entre as linguagens, como por exemplo, um projeto de musical que aconteceu em 2017 e juntamente com a oficina de canto e de artes plásticas a dança engajou-se na produção e realização.

Apesar do entendimento sobre a relevância da vivência com espetáculos, problematizo sobre a forma como essas manifestações ocorrem, muitas vezes, em um contexto de escolarização, “será que a produção artística, o objeto de arte, a obra e seus processos de (re) significação do mundo, precisam ser tão sistematizados, metodizados, ou pedagogizados pela escola?” (FIGUEIREDO, 2009, p.73), essa questão traz reflexões sobre o modo como as apresentações ou obras estão sobrepostas no decorrer do ano letivo, revelando a importância de se estar atento para não cair na mecânica de reprodução de processos finais. A ideia é buscar um equilíbrio entre teoria e prática, visando possibilidades outras de experiências estéticas, revendo sempre sobre as produções e engessamentos de formas de expressar.

Os professores e alunos possuem autonomia de proposição de outros projetos, para além dos estipulados no calendário escolar. Importante destacar o quão significativo são esses processos que afetam toda a escola e de como esses diálogos promovem encontros e tornam-se pontes para outras trocas e perspectivas:

Essa porosidade do corpo pode arejar nossa educação abrindo terreno para o diálogo e a construção de pontes entre conhecimentos diversos que se imbricam e se contaminam uns pelos outros. Institui-se um rompimento de fronteiras em que um saber é atravessado por outro. Compreendemos que, nessas interfaces que vão se estabelecendo, revisitamos o nosso modo de ver as coisas, ampliando e ressignificando nossos pontos de vista (TIBÚRCIO, 2014, p.05).

E essa contaminação é bem-vinda, quando se deseja que um projeto vá além de disciplinas fechadas em seus próprios nichos. Vale a reflexão de que nem todos os projetos contribuem efetivamente com relação a essas trocas e autonomia do aluno. É de se considerar que em um grupo de mais de quarenta professores e equipe pedagógica, com pensamentos ora divergentes, ora agregadores, alguns projetos não são aceitos por unanimidade ou não são feitos por demandas de aluno. E assim, como foi salientado mais acima, a pedagogia de projetos é um desafio para uma equipe escolar pois anda no limiar entre a quantidade de projetos, efeitos desses projetos na vida do alunado e repercussão destes na comunidade.

Por isso, a importância da discussão e reflexão sobre o que se deseja enquanto escola e enquanto professor de uma disciplina. Portanto, há uma necessidade intrínseca de constantes debates sobre essas questões que envolvem o principal afetado que é o estudante. Frente a isso, nessa pesquisa, ansiando entender como a dança se insere nesse contexto escolar, voltei-me a escuta dos alunos, para então a partir deles compreender quais os desdobramentos dessas relações.

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-

pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte. (MARQUES 2010, p.24)

O fazer-refletir reforça os caminhos da experimentação, da liberdade de expressão e da reflexão acerca dos conteúdos, contextos e relações que se estabelecem entre o corpo, movimento e a vida. Como a dança então, tem contribuído nesse contexto?

Diante desse desenrolar sobre a dança, o Projeto Político Pedagógico da Escola Parque na cidade de Ceilândia, as relações que se estabelecem entre as legislações vigentes, o projeto de Dança e sua estruturação enquanto oficina, algumas questões surgiram como: de que maneira essa dança tem chegado a esses alunos? Como a dança tem sido percebida, e tem estado inserida nesse contexto? Então, partindo das experiências e falas dos sujeitos que vivenciam essa prática diariamente, essa pesquisa buscou compreender como a dança tem sido percebida, sentida, experienciada por esses estudantes.

2.4 Um caminho com a pesquisa qualitativa e os desafios desse trajeto

Como foi explorado anteriormente, o campo de investigação dessa pesquisa qualitativa foi a Escola Parque Anísio Teixeira, situada na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. Os sujeitos envolvidos são alunos que escolheram a dança dentre as três disciplinas que cursam na Escola Parque. São 26 alunos entre 12 e 18 anos, ou seja, cursam os anos finais do fundamental (sexto ao nono ano) e o ensino médio. E que se dispuseram a conversar sobre questões que envolviam a Ceilândia, a Escola Parque e a Dança. As entrevistas foram caracterizadas por conversas abertas, com perguntas gerais sobre essas três temáticas. Dentro das questões sobre a Ceilândia e a Escola Parque, utilizei as narrativas para agregar em conteúdo e exemplificações durante a explanação desses tópicos nos capítulos. As indagações que envolviam a relação com a Dança, foram, portanto, o foco principal de análise e será explorado adiante.

O estudo qualitativo amplia as possibilidades dentro da pesquisa no campo pedagógico. No caso deste trabalho que aqui se desenrola, se faz dentro da área das artes, abrindo o espaço da subjetividade inerente aos seres humanos, considerando que todos os aspectos que envolvem a pesquisa estejam intimamente ligados às descobertas e às conclusões pertinentes. Esta classificação metodológica permite a abordagem em um universo de significados, desejos, motivos, crenças e valores, permeando assim um lugar de aprofundamento das relações dos

acontecimentos que não podem ser restringidos a organização simplória de variáveis (MINAYO, 1994)

Nesse momento da pesquisa destaco novamente a importância de se reconhecer o corpo como um todo, ser humano, sua integralidade e relação com o mundo, assim como Gil destaca quando diz que: “A consciência do mundo abre-se ao mundo graças ao corpo. Por sua vez o corpo abre-se e multiplica as suas conexões com o mundo” (GIL, 2004 p.142), conectando-se diretamente com Barbier (2004) quando fala que: “o ser humano é desse modo, uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável.” (BARBIER, 2004, p.87), faz-se necessário reconhecer a importância de se entender a indissociável relação do corpo-mente dentro da dança e ligação com o mundo, e assim o processo de ensino e aprendizagem trabalhado no contexto de Escola Parque, bem como os desdobramentos dessa pesquisa pelo viés da educação sensível.

Lobo (2007) destaca que na infância as expressões e movimentos são mais espontâneos respondendo aos estímulos e emoções, mas que com o passar do tempo essas respostas vão diminuindo. E é necessário o olhar atento do professor para essas escolhas e que tipos de abordagens podem alcançar esse aluno indicando possíveis caminhos para o conhecimento de si mesmo:

Parece me, então, imprescindível que todo trabalho corporal pelo menos a idade juvenil e adulta, comece com o contato e observação do próprio corpo, numa tentativa de ir quebrando as couraças[...] A consciência vai chegando a partir de um trabalho orgânico, e algumas vezes lúdico, passando depois para um aprendizado mais científico e mecânico e depois pelas possibilidades de novas habilidades, expressividade e criatividade (LOBO, 2007, p.81).

Pensando no corpo de forma integral e a importância de se perceber este com toda sua totalidade e distinção em um universo de sala de aula, o professor tem uma tarefa complexa ao refletir sobre como poderia ser um desenvolvimento pedagógico com a dança. E esse desenvolver passa por diversos processos, onde a troca entre essa relação aluno-professor, professor-turma é imprescindível para entender possíveis caminhos. Segundo Suzane Weber: “Nos estudos sobre as práticas artísticas, onde muitas vezes o pesquisador também é artista ou professor de artes, ou seja, o pesquisador está diretamente implicado no meio que observa, é importante buscar um olhar crítico sobre o fenômeno de estudo (WEBER, 2010, p.3), ou seja, o professor tem de estar com o olhar atento a todo momento em sua investigação, pois está diretamente afetado por tudo aquilo que observa e escuta.

Além dessa relação professora-aluno, enquanto professora-pesquisadora a coleta de dados foi tomada pelos diversos campos de experiências, fosse dando aulas, observando as aulas de outras professoras, fazendo entrevistas, tendo conversas informais pelos corredores da escola. A possibilidade de se fazer presente nessas falas e experiências me possibilitou não só ouvir os relatos ou observá-los, mas de sentir, de perceber o momento, a reação, os suspiros, a sensações traduzidas em gestos, tornando o processo muito cheio de afetações e indo além de uma coleta de informações. As questões centrais dessa conversa aberta-entrevista foram: o que você acha da cidade Ceilândia? O que você pensa sobre o projeto Escola Parque Anísio Teixeira? E qual sua relação com a Dança?

É então que a escuta sensível por Barbier (2004), amplia o diálogo entre a prática e a pesquisa e abre a possibilidade do outro se colocar em seu estado real dentro dessa relação pesquisador-sujeitos da pesquisa. Segundo Barbier: “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir as opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER 2004, p.94). Diante disso, sinto como professora-pesquisadora um canal fluido entre as relações que se constituem entre um contexto com dança - onde o corpo e movimento estão em evidência - e a escuta sensível; que traz a aceitação de si, do próprio corpo e do outro.

A partir dessa escuta, após as entrevistas, observações e afetações durante o processo de coleta de dados, a pesquisa começou a tomar forma. Foi então que etapas para destrinchar as informações coletadas me levaram a analisar os conteúdos propostos a partir dessas entrevistas e então relacionar a parte teórico-metodológica e a própria realidade através da escuta dos envolvidos. Para essa parte do trabalho optei também pelas contribuições da autora Laurence Bardin (1977), para organização da metodologia, bem como as categorizações e interpretações a partir dos dados coletados, sempre imbricada, pelas falas, escutas e experiências próprias durante toda a investigação.

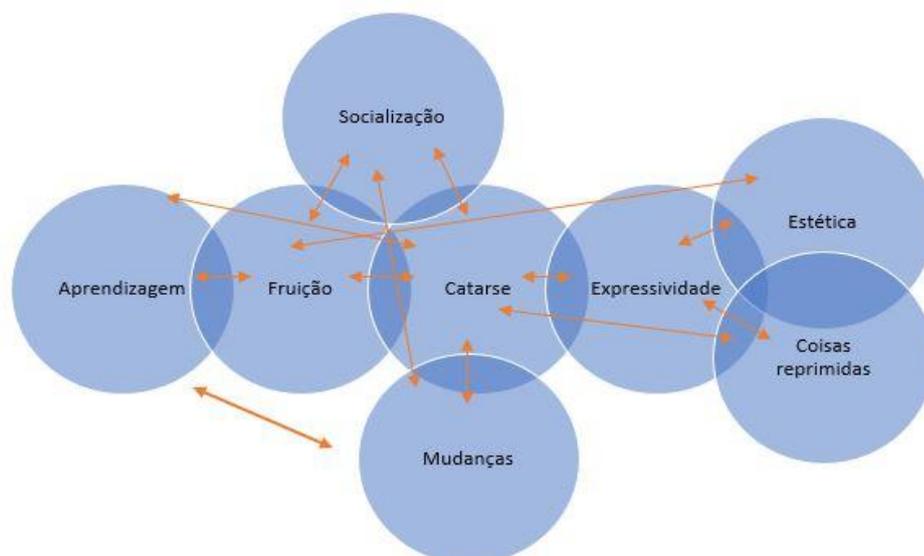
Vale ressaltar que em um processo metodológico onde há entrevistas, muitas questões surgem durante as transcrições, a análise categorial, as definições de temáticas, nas interpretações dessas categorias. Portanto, não é um trabalho linear e em diversos momentos houveram retornos ao começo, volta a temas que se destacavam, a palavras e sentenças que se repetiam e discussões sobre possíveis categorias que se entrelaçavam. O trabalho é marcado por idas e vindas ao corpus da pesquisa, que seria o material organizado para essa análise (BARDIN,1977). A partir de dados que se repetem e são agregados, vão sendo criadas unidades de registro delineando a investigação da pesquisa. Diante dessas unidades de registro as

categorias surgem pelas relações que se estabelecem entre as falas e as teorias que envolvem esse recorte.

Dentro dessa análise de conteúdo, segui alguns caminhos relatados por Morais (1999) para composição da estrutura metodológica desta pesquisa. Assim fiz: a preparação das informações; transformação dos conteúdos em grandes categorias iniciais; classificação das unidades em categorias; descrição destas; e interpretação. O material utilizado como suporte foram as entrevistas (gravadas em vídeo), observações e registros constituindo o corpus da pesquisa. Essas entrevistas aconteceram como uma conversa aberta, na tentativa de manter a naturalidade e espontaneidade dos participantes.

Para chegar às unidades necessitei definir o que seriam estas, afim de esclarecer os pontos de partida. Algumas foram sendo agregadas por terem congruência com temáticas maiores. Essas unidades surgiram a partir das entrevistas e assim recorte das falas e se constituíram pelos significados que se sobressaíram. A partir desses temas, fragmentei essas unidades significando e separando as sentenças que refletiam aquela determinada definição. E assim estabeleci relações entre essas unidades.

Unidades e relações (Figura 2):

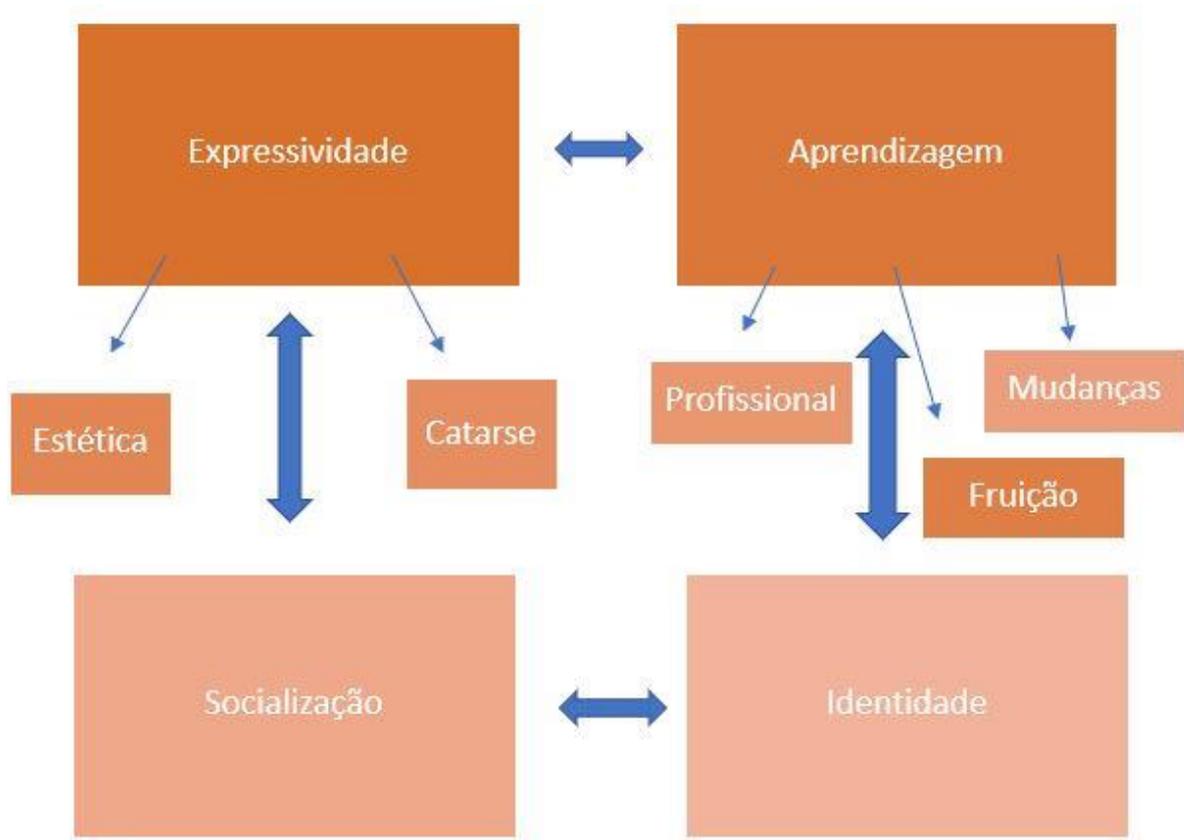


Desse modo, relatando não somente a congruência (aquilo que se repetia) mas também o que se diferenciava dentro de uma mesma unidade. No início houve um maior número de

unidades. Mas durante o processo as conexões foram aproximando essas unidades, gerando categorias mais amplas.

A categorização veio a partir dessas análises, leituras e releituras dos relatos nas entrevistas em um processo nada linear, cheio de revisões e retomadas. Correlacionei aquilo que mais se destacou com as categorias sintetizadas.

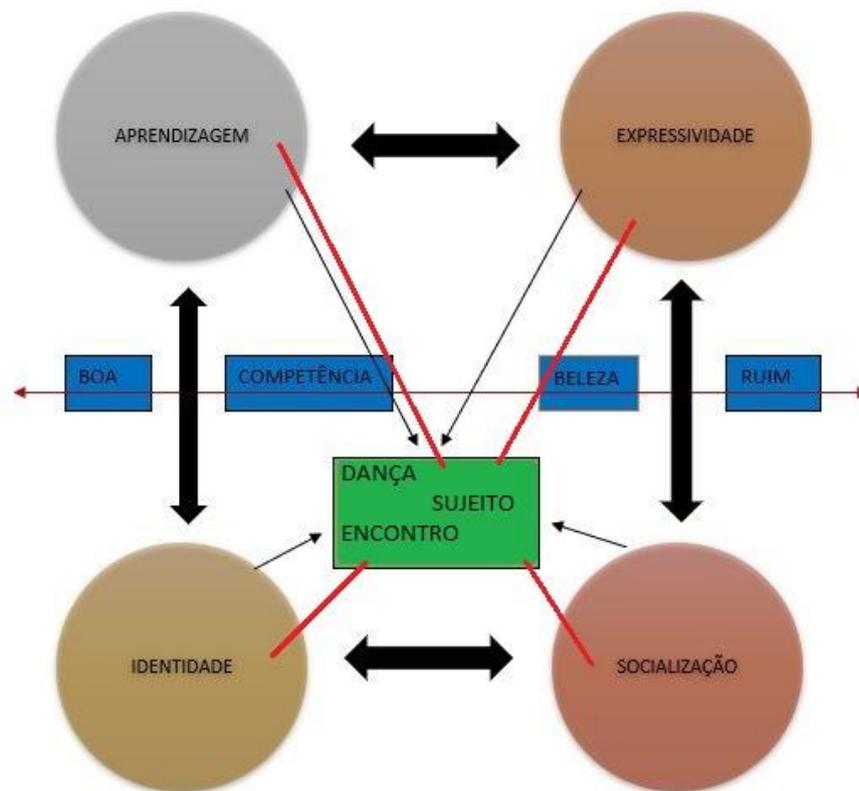
Primeiras categorias (Figura 3)



Identifiquei, portanto, as ideias principais contemplando assim os conteúdos de cada categoria. Então, como resumo, todas essas áreas e suas subcategorias, foram perpassadas por grandes temas a partir do encontro dança-sujeito.

A relação com a dança é atravessada por todos esses universos que se conectam entre vontade de aprender, a vontade de se expressar, entre o processo de identidade e a socialização ou seja o relacionamento com a dança se desdobra a partir dos aspectos dessas grandes categorias, alimentadas também pelas subcategorias e conexões salientadas .

Relacionamento com a Dança (Figura 4):



Surge assim, uma relação que se estabelece na horizontalidade e que se determina pelas sensações, vontades, definições advindas desses grandes eixos e estão em destaque para demonstrar as nuances durante o processo de categorização. Bem como surgem então as grandes categorias que brotaram a partir da relação dança-sujeito-encontro e que se evidenciaram como sendo aprendizagem, expressividade, socialização e processo identitário. Na interpretação, portanto, construí diálogos entre os dados coletados e o referencial teórico refletindo sobre as contribuições acerca desse entrelaçado teoria-prática. Esses encontros contribuíram para ampliação do problema levantado, bem como desvelou diversas questões sobre a dança e as trocas entre ensino-aprendizagem. A última parte do trabalho, por conseguinte, se constitui desse processo de encontro, comparação, confronto e congruências, e segue exposta adiante.

CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIAS-DANÇA-SUJEITOS-ENCONTRO

*Foi você me olhar de lado
E eu, ao lado, doido para
Confessar
Mesmo quando a boca cala o
Corpo quer falar*

(Vinícius Calderoni)¹⁰

3.1 Desdobramentos a partir das narrativas

De acordo com Larrosa (2017) “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (p.17-18). Por se tratar de uma pesquisa na qual os alunos puderam a partir das questões levantadas, discorrer livremente sobre aquilo que pensavam em cada aspecto proposto é importante destacar como cada narrativa contribuiu de modo muito enriquecedor e com relevância decisiva para descobertas e abordagens nesse trabalho.

Segundo Tierno Bokar (1977, apud Hampaté Bâ, 2010, p.167): “A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si”. Assim, a escrita é só um retrato do saber. A oralidade advinda das trocas durante a pesquisa possui força significativa nesse trabalho. Portanto, cada palavra, frases, gestos, olhares expressados durante o processo constituem o cerne dos caminhos desses lugares de discussão que entrarei adiante.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2017, p.17).

A escuta ocorre não só no reconhecimento das palavras e sentenças que o outro expõe. Mas sim, aquilo que perpassa esse falar, o que o faz sentir, o que o acontece. Tudo isso constitui uma escuta sensível. Segundo Duarte Júnior, a escuta sensível não é uma proposta metodológica, mas um resgate dos saberes através dos sentidos diante da relação com o mundo

¹⁰ Letra e música Vinícius Calderoni Disponível em: de <https://genius.com/Vinicius-calderoni-mesmo-quando-a-boca-cala-lyrics>

(DUARTE, 2010), então o processo metodológico é regado por esse viés. Essa escuta torna-se constante e quase inseparável de todos os momentos de composição desse estudo; desde as interações em sala de aula, nas entrevistas, nas trocas pelos corredores da escola, no momento da transcrição, das leituras e análises.

Para me debruçar sobre as categorias e assim as temáticas que reverberaram destas relações reflito sobre o que Barbier afirma: “A escuta sensível apoia-se na empatia” (2004, p. 94). Esse exercício de estar para o outro, de se colocar no lugar do outro, de se permitir ser afetado, proporcionou trocas constantes de ideias, divergências, de encontros e conflitos.

Nesse texto pontuarei as categorias separadamente, correlacionando-as sempre que necessário, já que todo o trabalho é definido não como aspectos seccionados e distantes, porém como uma rede que se conecta aos mais variados sentidos e sentimentos. A partir das categorias sobre a relação com a dança denominadas expressividade, socialização, aprendizagem e processo identitário discutirei temáticas que se entrelaçam com as falas dos alunos, minhas experiências enquanto professora, pesquisadora, a realidade do projeto em destaque, dialogando sempre com a literatura proposta.

3.2 Relações-diálogos

3.2.1 Expressividade

Segundo Carneiro (2008), o corpo tem sua própria linguagem e necessidade de expressar-se através do movimento. Essa expressividade pode mostrar-se dentro da dança como Paulino (2017) destaca: “a dança dessa forma, se apresenta como uma possibilidade de expressão estética, movimento e experiência corporal que, subjetivamente, vai trabalhar a sensibilização, reflexão, interação, e ressignificação a partir da sua prática consciente” (p.21).

Assim, a expressividade pela dança perpassa por outros caminhos de intenção e subjetividade que se diferenciam de ações e gestos somente. Segundo Tibúrcio (2014), a respeito do olhar de Rudolf Laban sobre o que seria o gesto dentro desse espaço expressivo esclarece que: “A proposta de Laban voltava-se para comunicar essa intencionalidade que se presentifica nos gestos de um corpo que é um espaço expressivo, origem do próprio movimento de expressão, projetando e fundando as significações no exterior” (p.03).

O movimento expressivo evidencia esse entremeio entre o gesto e a dança, diferente de um movimento funcional, que seria, por exemplo, acenar com as mãos, como um sinal de olá ou adeus. Expressar-se pela dança não se restringe a gestos com significados específicos ou

traduzíveis. Adentra uma subjetividade que perpassa pela experiência corporal e expressão estética e que é única para cada pessoa que dança. Como reforça Silva e Schwartz (1999): “A dança pode ser tomada, também como uma criação individual ou coletiva, baseada no corpo e nos movimentos funcionais que todo ser humano possui, mas, aliado a um modo pessoal de expressão, onde cada um demonstra sua própria criatividade” (p.169).

Quando o aluno relata sua relação com a dança com falas como do aluno Ked, de 14 anos: *Porque quando eu começo a dançar eu consigo aliviar o que eu tô sentindo [...]então, as vezes pra me relaxar é só dançando que eu consigo liberar.* Também Camila, 15 anos: *Não quero deixar nunca a dança... eu sou uma pessoa que já sofri muito bullying, muita exclusão social... pela dança eu consigo me libertar, me expressar.* E Gabriela, 16 anos diz que: *Quando eu danço eu tô tipo, se eu tô com raiva, eu esqueço, se eu tô feliz eu me expresso. Sei lá... eu gosto de dançar...é algo único.* Demonstrem desse modo, a vontade latente de expressar-se, de sentir e de expor as emoções interiores, relacionando o próprio corpo com o que se passa no mundo:

O movimento expressivo representa uma forma assumida pelo corpo ao existir e, também, pelo sentir e mover-se, através de emoções interiores. Então, corpo e mundo existem e se comunicam através das diversas maneiras e formas propostas pelo movimento expressivo no espaço rítmico, sendo assim, o espaço existente no corpo entre si mesmo e o mundo pode ser preenchido pela expressividade (SILVA E SCHWARTZ, 1999, p. 169).

Nessa pesquisa muitos alunos destacaram a expressividade como forma de se relacionarem com a dança, evidenciando a importância de perceber esse lugar como ponto significativo e também de refletir e fomentar os caminhos pelos quais essa expressividade tem sido vivenciada e estimulada no processo do ensinar-aprender. Assim como Barreto (1998) salienta sobre essa importância dizendo que: “[...] tem o propósito de ‘acordar’ as sensações, os sentimentos e a percepção do educando para a beleza e para a expressividade do que ele pode experimentar em seus gestos e ações rotineiras, e também do que ele poderá vivenciar frente à dança” (p.197).

Segundo Goffman (2009) compreender a capacidade expressiva possibilita o indivíduo demonstrar certa impressão. Ele divide em dois tipos de expressão, na qual a primeira é transmitir por meio de símbolos verbais e está conectada a uma ideia de comunicar-se no modo tradicional. A segunda expressão é a de emitir, onde as ações estão latentes, assim uma ideia de expressão não intencional (GOFFMAN, 2009).

Algumas questões sobre a capacidade expressiva citada por Goffman (2009) se conectam com a expressividade descrita pelos alunos nas entrevistas onde surgiram duas unidades de registro no início, a catarse e a estética. Dentro dessa relação com a dança, portanto, emergiu a possibilidade de se expressar pela vontade de colocar para fora, de emitir através do movimento aquilo que está dentro, sem necessariamente uma intencionalidade (catarse). Como também a possibilidade de experimentar a dança pela expressividade estética onde a transmissão acontece conscientemente, inclusive com a preocupação do olhar do outro (estética). Goffman aprofunda pelo viés da abordagem da comunicação adentrando ao vocabulário do teatro e da posição do ator diante dessa capacidade.

Quero me ater ao processo de transmitir e emitir que revelam um diálogo com as significações levantadas pelos alunos quando discorriam sobre a relação com a dança em que a expressividade foi o eixo. Assim, evidenciando um caminho de se expressar transmitindo ou expressar-se emitindo algo, correlacionando as capacidades simbólicas e abstratas no ato de expressar-se, como eles mesmos exemplificaram em suas narrativas e que Marroni corrobora quando diz que:

Abordar a dança pelo discurso corporal manifesta-se como pensamento expressivo, a qual é capaz de desencadear uma série de relações simbólicas e abstratas entre o movimento e o sujeito da ação, permitindo a imersão no campo do saber corporal e das suas relações com a expressividade” (MARRONI, 2009, p.09).

Pelos relatos dos alunos é possível perceber como a relação com a dança reverbera em seus pensamentos e ações acerca da expressividade:

Aqui mudou meu modo de pensar, que agora eu penso que a dança é tipo um modo de se expressar... sem precisar falar... tipo isso (Gabriela, entrevista-2017). Com a dança consegui me soltar mais, criar um pouco mais de liberdade, foi aí onde encontrei um jeito melhor de me expressar (João, entrevista-2017).

E assim como Barreto (1998) explicita: O ato de dançar como o que revela a essência dos medos, mistérios e riscos, transformando e representando o que não pode ser senão expressividade humana, dinâmica. Um conceito de dança que seja como a poesia que não pode ser explicada, mas apenas sentida e interpretada (p.174-175). A ação de dançar revela essa expressividade humana e amplia o leque de possibilidades dentro do universo da expressão. Expressar-se pelo dançar viabiliza o contato com outros campos de saberes que estão conectados ao fazer-pensar.

Essa vontade de se colocar para o mundo, de expor o que se tem internamente (sejam sentimentos bons ou ruins), de se libertar, destacado nas falas dos alunos, manifesta uma necessidade humana; de mostrar e explorar emoções, muitas vezes, ausentes, camufladas e até proibidas, pelo contexto ou pela falta de saber como fazer. Mas essa expressividade é o que nos caracteriza também como seres humanos e a dança promove essa experiência:

Podemos olhar para os animais, para as plantas, para todas as coisas no universo e imaginar que todas elas dançam, contudo, apenas o ser humano pode mesmo dançar, pois entre os seres é o único que pode ter a intenção de fazê-lo e desenvolver a consciência disso. (BARRETO, 1998, p.119)

É bem verdade que as falas dos estudantes entrevistados, carregam consigo a relação com novas descobertas, com a dificuldade de expor aquilo que sente, com as expectativas sobre si e as aulas que participa, e que, portanto, estão cheias de subjetividade. De maneira muito espontânea, as descrições relatadas por eles demonstraram o lugar de simplicidade e de sinceridade sobre aquilo que vivem. E traz reflexões durante as análises dos conteúdos, sobre a necessidade enquanto pesquisadora e professora de entender qual o papel da expressividade e do desenvolvimento desta para vida dos alunos durante as aulas. Dentro desse projeto enxergo a dança como possibilidade de ampliação dessa expressividade. Indo na contramão da reprodução de movimentos, a tentativa é de que os alunos se permitam conhecer a dança, e expressem-se a partir das suas próprias referências, questões, vontades e descobertas.

Nesse sentido, identifico a dança como forma de conhecimento que possibilita intervenção direcionada para a ampliação da expressividade dos sujeitos porque viabiliza o caráter culturalmente construído dos nossos gestos. Assim, considerando o potencial criativo da dança, constitui-se como um desafio para os professores, considerá-la como um espaço de educação para a sensibilidade, criando situações para que os alunos expressem, não aquela gestualidade massificada pelo campo midiático, mas, uma expressividade que diga de si, das suas marcas identitárias, sejam elas de gênero, raça, classe social, sexualidade. (FERREIRA, 2013, p.122)

De fato, é desafiador lidar com esse apelo midiático; sem dúvida, torna o processo mais intenso. Entretanto, ao invés de lutar contra essa massificação citada pela autora, a ideia é discutir e refletir sobre essas afetações, como e por que acontecem, afinal, existe um contexto que não pode ser negado. A proposta (ideal) é trabalhar com os alunos de maneira emancipatória, em uma dimensão maior a partir dos componentes no movimento e estímulo criativo. Como Rengel (2010) reitera: “Assim, consequentemente, eles terão um leque maior de recursos para promover a expressividade de si mesmos, do que aprendem na escola e no seu ambiente cultural” (p.11).

3.2.2 Socialização

Essa palavra aborda uma temática abrangente no que se refere aos vínculos que se estabelecem no mundo e muito distinta dependendo do contexto, pessoas e demais interferências. Quero ater-me a socialização no que tange as relações do aluno com a dança e assim, como reverbera em seu universo social (relação consigo e com o outro). Segundo Goffman (2009 apud Medeiros, 2016)¹¹ quando estamos rodeados por outras pessoas produzimos uma atividade de caráter promissório, tendo como base, primeiramente a confiança estabelecida entre as partes. Existe um desejo de manter esse contato e de comunicar-se, na tentativa de conservar a harmonia da relação e controlar as impressões passadas para o outro.

[...] buscamos constantemente regular nossa conduta e a maneira como somos tratados através da nossa performance. Para tanto, formamos nossa impressão a partir, principalmente, da observação da fala do outro, ou seja, da expressão transmitida (fala governável, intencional) e também de sua expressão emitida (ações, posturas incontroláveis na maioria das vezes). Logo, para obtermos a resposta desejada em um encontro social, podemos agir de maneira calculada ou com pouca consciência do papel que estamos a desempenhar (GOFFMAN, 2009, apud MEDEIROS, 2016).

Sobre a impressão que se causa e o modo de perceber o outro, a socialização como categoria vem contribuir com aspectos relevantes, principalmente na fase da adolescência. Na contemporaneidade, com as redes sociais, essas relações se concretizam também virtualmente, promovendo outros tipos de interação social, atreladas a informações, imagens e opiniões divulgadas. Portanto, além da preocupação com a conduta em um encontro pessoal, hoje, existe também o receio com a impressão que se passa nos diversos perfis virtuais utilizados. E os adolescentes estão diretamente conectados a essa realidade de mundo digital, bem como, inquietos, quanto a imagem que transmitem as pessoas que os cercam.

Dentro desse universo que categorizei de socialização me aproximo aos levantamentos gerados por esses adolescentes entrevistados e a compreensão dos processos de socialização. Isso sob a noção de socialização plural existente (LAHIRE,2002) que compreende os diferentes tipos de experiências de socialização no mundo contemporâneo. Destaco especialmente o processo de interação social no contexto de projeto, tendo em vista que essas experiências abrangem diversas outras esferas da vida dos estudantes.

¹¹ MEDEIROS, Sibelle. INC Design – Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos/Design Programa de Pós-graduação em Design Departamento de Artes/ PUC-Rio Disponível em: http://www.designnaleyura.net.br/dessin/?page_id=669. Acesso em 08 de maio de 2018.

Com o pensamento em interação, corpo e dança, a maneira como você percebe o outro e o outro te percebe estão intimamente ligadas. Assim, tanto a possibilidade de conhecer e ser conhecido, como de protagonizar sua própria imagem e ação diante das pessoas e situações da vida, tornam-se pontos consideráveis dentro dessa experiência com a dança.

Durante as conversas, alguns alunos relataram esse aspecto social como ponto significativo de suas relações com a dança, como Camilo, de 16 anos que disse: *E hoje em dia, a dança na minha vida, me deixa mais alegre, a conviver com as pessoas melhor, me relacionar mais com elas. Tipo, saber que a vida é boa (risos)*. Também Bia, 14 anos: *Tipo na dança eu fico muito alegre e tipo eu acabo contagiando as pessoas ao meu lado com minha alegria por conta da dança e eu acho isso ótimo*. E Júlia quando relatou sua preocupação antes de fazer as oficinas: *Antes de entrar na dança, eu falava: ah nem... vou ter que fazer o passo e todo mundo vai me ver. Ai eu falava não vou entrar não (risos)*. Para Goffman (2009), na presença de outros indivíduos, queremos contornar a impressão do outro (sobre nós) e tentamos manter a interação ativa. Assim se estabelece uma espécie de jogo de interesses, onde há uma tentativa de se revelar e ao mesmo tempo de conhecer o outro.

Essas falas constatarem como a relação ou o olhar do outro foram relevantes dentro das experiências e expectativas com a dança. Na mesma linha traçada por Maffesoli (1998) sobre a relevância desse vínculo com o outro, Dantas (1999) destaca: “A construção do corpo não pode ser vista apenas como corpo individual que eu construo, mas se trata de um corpo que eu construo, sob o olhar do outro e para que possa ser olhado pelo outro” (p.32).

Reitero também o importante papel da Escola Parque em oportunizar esse espaço de convívio social. Evidenciando com isso, alguns dos objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico da escola como: “promover a sociabilidade de estudantes de diferentes unidades de ensino; incentivar a integração dos estudantes à escola, a sua comunidade; promover a construção de protagonismo juvenil” (ESCOLA PARQUE, PPP, 2015).

O aluno Ramon, 18 anos, narra como a dança reverberou de modo muito pessoal nessas questões sociais, tanto sobre sua relação com os outros e vice-versa, como sobre sua própria postura diante dos acontecimentos:

A dança praticamente se tornou outra coisa pra mim. Começou só comigo lá em casa, porém por causa da dança já veio minha irmã, aí veio meio irmão que odiava dançar e agora já tá em grupo de dança. Então praticamente a dança fez meio que aproximar eu e meus irmãos. [...] eu conheci muitas pessoas através de dança eu era muito excluído. Eu não gostava, eu preferia ficar na minha.... porém, agora, por causa da dança eu fiquei mais...aberto... agora eu sou mais espontâneo. A dança aqui na escola parque ajudou muito, muito mesmo (Ramon, entrevista-2017).

Logo, dentro dessa fala, o aluno ressalta o quanto essa socialização concebe composições únicas de experiência, seja sobre seus interesses, sua trajetória, a forma de se inserir entre outros (LAHIRE, 2002), gerando uma reflexão importante no que tange a perspectiva de mudança a partir do envolvimento social. Diante de transformações advindas dessas trocas e em consonância com o projeto da Escola Parque, chego a um tema que perpassa as oficinas de dança e que sobressaiu a partir das falas, discussões e reflexões sobre essa categoria que é o protagonismo juvenil. Ele tem se tornado presente nessa Escola de modo geral. Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2007), o protagonismo se baseia em quatro pilares de organização: aprender a ser; aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. Surgem, a partir disso, competências que seriam a pessoal, social, produtiva e a cognitiva, para que o adolescente consiga ter autonomia e ser solidário. Costa diz que uma ação é protagônica:

[...] quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio comunitário (COSTA, 2007).

Assim, o protagonismo juvenil, como o próprio nome já descreve, é possibilitar que o jovem participe efetivamente de todas as questões que envolvem a relação-ensino aprendizagem. Não como receptor de conteúdo, mas como parte central, desde questionamentos, soluções, reflexões, à decisão final de situações em seu contexto.

O aluno Luís, 18 anos, relatou sua decisão a partir de suas vivências dentro da escola e exemplificou essa questão quando disse: *como eu queria ser ator e para ser ator tem que fazer outras coisas além de só atuar aí eu decidi fazer dança [...] se você tiver sentimento assim, você vai dançar e na dança eu fiz várias amizades também durante esse tempo todinho. Me fez até chorar (risos)*. E Saimon, 16 anos, que apesar das situações adversas dentro de seu contexto social, expressou seu posicionamento:

Eu sou apaixonado pela dança. Cara, minha família no início, ela não me apoiava, só que não me apoiava tanto como hoje em dia. A dança assim, muita gente falou pra mim, que pelo fato de eu querer fazer faculdade de dança ou educação física, muita gente fala, realmente até hoje me coloca pra baixo, falando que não vai dar certo. Eu simplesmente ignoro. Porque sei que dá certo (Saimon, entrevista-2017).

Para Costa (2007) educar: “[...] é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção de seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais”. A ideia é que o aluno consiga por si, enfrentar as diversas situações a partir das práticas e das vivências propiciadas pelo contexto que está inserido. E tenha a capacidade de refletir e de se colocar com responsabilidade. Que tenha consciência sobre suas posições e

de como isso pode afetar os outros a sua volta. Desse modo, traçando um paralelo entre as experiências na dança e a possibilidade de educação pela perspectiva do protagonismo, elas se interconectam justamente pelas relações que se estabelecem a partir desse binômio:

A dança e a educação como binômio híbrido gera espaços de confluências e encontros que por sua vez evidenciam e delimitam teorias e práticas. Essas inúmeras correspondências possíveis entre a dança e a educação chamam principalmente para um olhar crítico sobre como essas duas áreas de conhecimento e vivências espaço-temporais estão ligadas entre si por seus atores sociais (MARQUES, 2010 p. 26).

Portanto, esse hibridismo pode contribuir em projetos onde se tem como objetivo colocar o aluno como protagonista autêntico de sua própria história. Com o cuidado de não ser uma proposição manipulada e decorativa para efeitos só de documentação legal da escola. “A participação é a atividade mais claramente ontocriadora, ou seja, formadora de ser humano, tanto do ponto de vista pessoal como social” (COSTA, 2007) e a dança pode entrar como oportuno lugar ativo de participação. “Assim, o aluno conquista através do ensino da dança, uma autonomia que permite aumentar a confiança em si mesmo, a influência na sua própria família e na comunidade em que vive, agindo como um condutor multiplicador nessas esferas sociais com as quais interage” (CAMPELLO, 2006, p.09).

Outro aspecto importante dentro dessas relações do olhar do outro é a possibilidade de estar em cena. Esse produzir em forma de espetáculo faz parte da vivência em dança. Segundo Katz (2005 p.184 apud FERREIRA, 2013. p. 109): “O corpo se oferece como um geral onde pululam particularidades. Uma sociedade de milhares de milhões de células. Corpo produto e produtor, com dimensão cognitiva. Corpo que faz o movimento, e, ao mesmo tempo, resulta dele”. A partir disso, ela ressalta que é pelo corpo que se constituem pontes entre os saberes, evidenciando as interfaces sobre o estar em cena. Nesse caminho, aproximo-me pela perspectiva da etnocenologia¹², sobre as noções de espetacularidade e teatralidade que se entrelaçam com a socialização no que tange as relações que se estabelecem em cena e fora desta. Segundo Bião a teatralidade e a espetacularidade:

A teatralidade seria o jogo cotidiano de papéis sociais[...] é o reino da pessoa e da rotina, onde se formam e se enraízam as possibilidades da espetacularidade e da própria atividade teatral.[...] A “espetacularidade” (spectacularité) seria a colocação em cena extracotidiana de relações sociais que têm lugar nos espaços sociais e públicos. É o reino da grandiosidade, do chocante, do impressionante. Claro que estas categorias não podem ser compreendidas como dois estados distintos e afastados um

¹² A Etnocenologia “se inscreve na vertente das etnociências e tem como objeto os comportamentos humanos espetaculares organizados, o que compreende as artes do espetáculo, principalmente o teatro e a dança, além de outras práticas espetaculares não especificamente artísticas ou mesmo sequer extra cotidianas”. BIÃO, Etnocenologia, uma introdução. São Paulo: Anablume, 1998, p. 15.

do outro. Na realidade, os fatos sociais possuem frequentemente as duas dimensões (BIÃO,1991,2009 p..158).

Segundo o autor as características: “do teatral são o que se refere ao espaço ordenado em função do olhar (do grego theatron); espetacular é o que caracteriza o que é olhado (do latim spectare)” (BIÃO, 1990,2009, p.163). Bião (1990) esclarece que o que forma a teatralidade são os pequenos eventos da vida cotidiana enquanto a espetacularidade é formada por eventos maiores que ultrapassam a rotina. *Mas nossa pra mim no festival né... nossa eu amei demais aquela festival acho muito importante também, eu gosto muito, muito mesmo* (Júlia, 15 anos entrevista-2017). A aluna Júlia evidencia em sua fala ao citar o Festival de Artes da Escola Parque - onde os alunos tem oportunidade de estar em cena - sobre a importância para ela desse espaço de espetáculo.

Portanto, esse momento espetacular, de se “mostrar” para o outro, de ser olhado, reflete o lugar na cena. Nessa posição de estado alterado de corpo, o “estar em cena” propõe um exercício na questão de se colocar diante de outros olhos. Ou seja, propõe uma vivência que se torna facilitadora da teatralidade, pois naturaliza a experiência de se relacionar a partir de outros olhares. Assim, como num ciclo, a cena torna-se um meio de experienciar a naturalização do olhar do outro, auxiliando desta forma, nas relações que se estabelecem no cotidiano, aspecto relevante dessa questão social principalmente para os jovens. A dança, assim como teatro promove esse estado espetacular e oportuniza essas experiências.

A socialização no sentido como foi discorrida, veio como uma descoberta diante das possibilidades da dança enquanto linguagem e como contribuição também para o projeto da escola, trazendo reflexões sobre esse espaço social propiciado pelo projeto. Desse modo, as trocas geradas por esses encontros educação-dança-social viabilizam diversas ações protagônicas dos sujeitos envolvidos, além de perspectivas sobre o ensino da dança e alternativas pedagógicas dentro do projeto Escola Parque.

3.2.3 Aprendizagem

Aprender e ensinar, pressupõe sujeitos envolvidos. “O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p.24). Para que o ensino-aprendizagem ocorra, os sujeitos (professor-aluno) precisam entender o espaço dos acontecimentos que é própria experiência. Para Hampate Bâ (2010), a tradição oral é parte integrante dos sentidos da história africana e é: “Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade” (HAMPATÉ BÂ 2010, p.170), A partir disso, discorre que a prática educativa de se aprender um ofício (ferreiro, tecelão), por exemplo, tem

como base a experiência. Assim, evidencia que não só pelos acontecimentos, mas é pela troca que a experiência de fato se concretiza. Portanto, nesse momento, saliento e me coloco enquanto pesquisadora, professora e sujeito da experiência juntamente com os alunos.

Dentro desse universo da aprendizagem alguns aspectos surgiram e estão relacionados a fruição e a competência (unidades de registro), partindo da perspectiva trazida pelos alunos entrevistados e relacionando a temáticas que foram suscitadas a partir dessas experiências deles (enquanto alunos) e minha (enquanto professora). A fruição, portanto, vem no sentido do gostar de fazer, de sentir prazer em aprender. E sobre a competência, o que está relacionado a ampliação de repertório corporal e futuras possibilidades profissionais.

Para Freire (2007 apud FERREIRA, 2013) o aluno deve ser considerado sujeito de sua própria aprendizagem, as suas experiências, o contexto e as formas de ver o mundo necessitam ser considerados nesse processo de aprender. Desse modo o pensar o ensino da dança vem muito mais como: “uma possibilidade criadora de ensino-aprendizagem que acontece a partir do conhecimento já construído pelo corpo na sua relação com o mundo (FERREIRA, 2013, p.73). Na dança esse processo está intimamente ligado a experiência corporal e pode ser vivenciada de diversas maneiras.

Mas não é porque se trata de corpo que as aulas de dança são ambientes libertadores. Como Marques destaca o aprendizado na dança pode vir cheio de podas: “Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo” (MARQUES, 2010, p. 26). Por isso é importante refletir sobre o que está sendo ensinado-aprendido. Qual o recorte de conteúdos e métodos diante daquele contexto e alunos envolvidos:

Para tal, o que levo em consideração como sendo imprescindível para essas práticas pedagógicas é, fundamentalmente, ter conhecimento a respeito do que se deve aprender sobre a linguagem, sobre o que essencialmente a caracteriza, e dominar recortes metodológicos de coaprendizagem, voltados para troca de saberes em ambientes educacionais, sejam eles salas de aula ou não (VELOSO, 2016, p.37).

Para que nesse espaço de ensino aconteça de fato uma coaprendizagem, uma troca de saberes e vivências, o aluno precisa ser considerado sujeito de suas próprias aprendizagens. Tendo a consciência de que essa inter-relação entre ensino e aprendizagem não se dá uma sem a outra (RENGEL, 2010), e conseqüentemente, eu, enquanto professora, sou responsável também por este processo.

Então a ideia é mobilizar e oportunizar esse espaço de experiência pela dança, para que essa aprendizagem flua dentro das diversas expectativas dos alunos, refletindo sempre sobre os

recortes metodológicos possíveis dentro do ensino proposto: “convocam no professor uma atitude menos diretiva e mais mobilizadora em torno da criação de situações de aprendizagem em que os aprendizes terão mais liberdade e autonomia para lançar-se nas suas descobertas, observarem os colegas e assumirem a responsabilidade das suas decisões” (TIBÚRCIO, 2014).

As vontades e expectativas dos alunos ficaram evidentes durante suas narrativas e se relacionaram diretamente com o aprender: *Eu sempre gostei de dançar, tocou eu tô dançando. E aqui na Escola Parque a gente pode aprender assim... muito mais além do que a gente tentava lá em casa* (Samara, entrevista-2017); *A dança pra mim sempre foi ótima, eu sempre pude praticar. Eu adoro ver coreografias, escutar músicas, montar coreografias e aqui na Escola Parque eu estou só aprimorando* (Rita, entrevista-2017). *E aí, aqui na dança com a senhora e as outras professoras eu aprendi vários outros tipos de dança. Ah eu amo dançar, véi é muito bom* (Luís, entrevista-2017). *Eu me interessei pela dança quando entrei na Escola Parque justamente pra aprender a dançar [...] então eu vim pra cá pra perder um pouco da minha “durice (risos)”* (Camilo, entrevista -2017).

Assim, fica em evidência que a vontade de aprender, de aprimorar-se, de conhecer trouxeram esses alunos ao desejo de experimentar a dança. Quando eles usam palavras como: eu gosto, eu amo, é bom, é ótimo, referindo-se a dança, refletem sobre o prazer que sentem em dançar e isso seria a fruição que segundo Barreto (2004), consiste no sentido do prazer juntamente ao ato de discriminar, reconhecer, identificar. Dessa forma, a relação com a aprendizagem está diretamente conectada a vontade de aprender, pela satisfação de conhecer através do próprio corpo.

Esse desejo entrelaça-se ao “como” tenho aprendido. Ou seja, como a maneira de ensino tem chegado ao estudante para que essa vontade seja latente. Durante as entrevistas, além da reflexão sobre aquilo que gostam de aprender, muitos alunos salientaram, mesmo que não diretamente, de que modo são afetados pelo ensino proposto.

Eu não me encaixo no balé. Eu gosto de dançar, é uma coisa que eu sempre gostei de fazer e aqui eu quis fazer porque é uma coisa diferente (Rebeca, entrevista-2017); *assim eu não tinha experiência nenhuma com a dança e eu sempre tive vontade de fazer, aí eu entrei e achei bem legal. É bem diferente, as músicas são diferentes, então cada um tem que se adequar* (Rafa, entrevista-2017); *Tudo que a gente for fazer aqui em dança a gente vai precisar dos movimentos que elas ensinaram (professoras de dança), de modo assim... de que tudo pode se transformar em dança, qualquer movimento* (Mateus, entrevista-2017); *Aqui na escola parque é diferente*

porque vocês ensinam as técnicas, vocês meio que trabalham o corpo pra poder dançar. Porque dançar não é só dançar e foi isso que mudou na minha vida, fica mais fácil dançar agora (Talita, entrevista-2017).

A partir disso, questões frequentes surgiram novamente. Como tem sido ser professora? Como tem acontecido o desenvolvimento das aulas? Como interfiro na vida desses estudantes? Essas indagações me levaram a refletir em como eles (os alunos) afetavam incisivamente minha atuação como docente, os planejamentos semanais, os meus sentimentos e emoções cotidianas. Cheguei ao lugar do encontro: aluno-professor. De como essa troca, pode delinear todos os aspectos pedagógicos que envolvem a prática. Foi então que me aproximei da chamada pedagogia da presença, que tem como base a relação do encontro:

É recomendável lembrar, ainda, que o fio condutor de toda a reflexão está sendo orientado pelo conceito e pela prática do encontro, compreendido como relação entre os humanos, como integração entre os saberes e como interação em uma ação reflexiva. A dinâmica do encontro busca constituir-se, portanto, uma energia propulsora para uma relação dialógica, que é o pressuposto importante para propor a pedagogia da presença (SÍVERES, 2015, p. 79).

Assim, essa presença destacada não se estabelece pelo estado físico de estar perto de alguém. Mas no sentido de proximidade, de se fazer presente no aqui agora com a dinâmica dialógica desse encontro. Síveres (2015) destaca que essa troca mútua ocorre pelo saber, pelo ser e pelo o agir de ambos envolvidos, salientando que o protagonismo provém tanto do aluno, como do professor. Essa tríade de base da pedagogia da presença (saber, ser e agir) dialoga com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (Apreciar, fazer, contextualizar), apesar das distintas funções em seus respectivos contextos educacionais e artísticos. Porém, corrobora com uma reflexão no que se refere ao olhar para outras dimensões de aprendizado. Pois, mesmo parecendo já estar superado, o aprender ainda é caracterizado pela setorização de conhecimento em diversas instâncias de ensino.

Quero me prender ao cotidiano diário de pensar no aluno como centro dos pensamentos sobre o ensino, mas também como colaborador mútuo desse processo. De como essa aliança entre aprender-ensinar, estão transpassadas por essa relação que se afirma entre discentes e docentes. Entretanto, sem floreios, existe um longo caminho e dificuldades para que esse encontro de fato se concretize desse modo. São desafios rotineiros que surgem na trilha das ações pedagógicas. A começar por entender que cada ser é único. E a relação se constitui enquanto turma, porém, antes disso, se determina pela relação professor-aluno, por aluno. Essa é uma questão que volta e meia precisa ser lembrada e internalizada para encarar o chão de cada dia na escola:

Nenhum corpo é assim ou assado, todos estão. Estão hoje diferentes de ontem, diferentes do que foram na juventude, do que serão na velhice, diferentes nos fins de semana, no dia seguinte a uma festa, na época pré menstrual, em situação de stress, em situação de romance [...] (GARCIA; VIANNA; CASTILHO, 2002 p. 26).

Todavia não como um peso, mas como propulsor de possibilidades de dominar novos recortes metodológicos e lembrar o que essa troca sujeito-sujeito pode significar.

Pra mim a dança é mais do que um hobby, não é só algo que... ah é legal... realmente é uma coisa muito importante para mim. Eu realmente penso em levar adiante a dança como profissão mesmo (Lara, entrevista-2017); *eu vou fazer uma faculdade... e é por causa daqui...* (Samuel, entrevista-2017). Esses alunos demonstram em suas falas a relação com aprendizagem voltada para competência com desejo de aprofundamento profissional, a partir de suas vivências com a dança na Escola Parque.

Pressuponho que muitos desses desejos exemplificados acima foram alimentados por diversos âmbitos que envolvem a vida desses alunos: suas vivências com dança na infância, seus contextos sociais, seus próprios repertórios estéticos. Mas também reconheço o papel da Escola Parque, da dança, dos professores. E percebo que tudo isso não tem a ver só com ensinar dança e suas especificidades, mas sim a maneira como se lida com o outro e se encara o mundo hoje: “A ideia é a de partilhar que o ensino do movimento, da educação da dança não trata apenas de um modo específico de se fazer dança e sim de uma maneira de agir contemporânea” (RENGEL, 2010, p.36). E essa atitude não é unilateral, são posturas de ambos, imbricados no processo:

Uma atitude educacional contemporânea colabora para que o educando e o educador possam estar aptos para lidar com a ocorrência e o reconhecimento do acaso, aguçarem a percepção para o estímulo do coletivo e colaborar com a criação de todos os envolvidos em um processo de criação, informação e comunicação (RENGEL, 2010, p.36).

Por conseguinte, nessa categoria me aconchego a esse aprendizado em dança, que é perpassado pela ampliação do repertório estético resultante da colaboração, interação e coaprendizagem entre alunos e professor.

Essas reflexões levam-nos a reconhecer que o aprendizado da dança, longe de se resumir ao ensino de passos codificados, embrenha-se em um campo muito mais amplo de aprendizado que perfaz todo o caminho de conhecer-se como pessoa e estar aberto para viver uma experiência intensa, seja harmônica, seja desconcertante. Estar aberto para a dança, nesse sentido, é estar aberto para conhecer-se, mesmo que em segredo, é estar disponível para tomar consciência do fluxo energético que faz pulsar a existência, querer conhecer suas intensidades, seus limites e possíveis entraves ainda a descobrir (PORPINO, 2014).

E acontece como uma via de mão dupla. Onde as descobertas são multiplicadas e geradas dentro de cada um que se abre, aprendendo e ensinando. De professor para aluno, de aluno para professor. Essa vontade de aprender se aproxima de um lugar muito importante: o espaço de se conhecer.

3.2.4 Processo identitário

Metade
Metade de mim desespera
É tarde
É tarde para saber
Das verdades verdadeiras
Me invadem a semana inteira
Meses e anos passam
Tudo acontece, não
É tarde. é tarde demais
Para pensar qualquer coisa
Eu só tenho uma espera
Ai ai ai ai
E tenho tantas escolhas
Ai ai ai ai
Tudo me chega e me arde
Ai ai ai ai
Acho até que ando doida
Sei dos mistérios que esconde
Disco voador
Talvez seja só um caso de rezar
Silêncio
Não quero pensar em nada mais
E varo a madrugada ao lado dela
E na encruzilhada recebo mensagens
Pássaros voam, borboletas e cobras
Qual é a parte que me toca?
Qual o santo que me cobra?
Qual o caminho que me resta?
Escuta o coração é guia
Escuta o coração
Escuta o coração é guia
Escuta o coração

(Luedji Luna)¹³

Começo de música e poesia. Porque para falar de identidade, só textos dissertativos não darão conta das dimensões que essa questão transpassa. E na simplicidade dos versos, encontrei os questionamentos, as dúvidas, as vontades e o olhar para dentro. Portanto, inicio esse momento, refletindo sobre como todo esse processo de pesquisa brotou muitas sementes e

¹³ Encruzilhada de Luedji Luna, 2012. Disponível em vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=UATDTBe8czs>

olhares meus para dentro de mim. Assim como acredito que a dança tem germinado olhares para todos os lados.

E assim, dança pra mim é vida... é tudo... tudo o que eu faço é realmente dança... é muito importante pra mim... gosto muito... Eu não vejo minha vida sem a dança. Como você viveria sem algo que você gosta? (Camila, entrevista-2017); então assim, a dança ela me ajudou a superar muitas coisas... (Ked, entrevista-2017); Eu comecei esse ano e já me apaixonei mais ainda pela dança... e eu acho muito interessante a dança porque sempre fez parte de mim (Rita, entrevista-2017).

Essas narrativas discorrem sobre os olhares dos alunos para dentro de suas vidas, quando perguntados sobre sua relação com a dança. A partir de Veloso (2016) tento me estabelecer nesse lugar: “[...] de reconhecimento do direito que o outro tem de exercer sua própria narrativa, levanto a questão da utilização de léxicos próprios a cada fazer e a cada grupo de fazedores” (p. 92-93). Assim, pela escuta sensível, pretendi vincular as falas às experiências que tenho vivenciado enquanto professora nesse contexto, bem como aquilo que invade e atravessa o universo pedagógico sobre a dança, sobre o outro e sobre o mundo.

Essa categoria surgiu pelas relações com o próprio “eu” e a dança suscitadas pelos alunos. Eles abordaram essa conexão como algo que faz parte de suas vidas; que foi transformador de algum modo; de reconhecimento de si a partir dessa ligação eu-dança. Por isso, a palavra identidade chegou como possibilidade de discussão.

Para Maalouf (1999) as identidades surgem dos processos de interação que os seres humanos experienciam na sua realidade diária, constituída de trocas simbólicas e reais. Segundo Stuart Hall (2006) não se trata de uma identidade, mas o sujeito assume identidades diferentes em momentos distintos: “identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p.13). Em consonância com Maffesoli (1999) essas identidades emergem como “um efeito de composição [é] só pode ser definido na multiplicidade de interferências que estabelece com o mundo circundante” (p.305). Sem a pretensão de discutir a complexidade sobre identidade seja sob a perspectiva antropológica, ou filosófica e consciente das diferentes noções sobre esse assunto abordado, quero aqui me apegar aquilo que envolve a relação com a identidade no sentido de identificação, daquilo que envolve o ser social/ cultural e que não é estático:

Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude na identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p.39)

Sendo então um processo em andamento contínuo, estabelecido pelas múltiplas interferências estabelecidas em torno do ser (MAFFESOLLI, 1999).

Relaciono, portanto, essa constituição de identificação com as conexões que podem ocorrer na contemporaneidade através da interação dança-educação. Segundo Marques (1999) essa interação estaria hoje assumindo um outro sentido: “não mais centrada no aluno e em suas experiências pessoais de emoção e expressão, como sugeria Laban, mas centrada na sociedade e nas relações que podem se estabelecer entre ela, o outro e a dança” (p.67). O aluno Tiago, 16 anos, externaliza sua reflexão sobre essas relações:

Tipo a dança basicamente ela pra mim... não é querendo ser clichê nem nada, mas a dança é minha vida. A dança me salvou de muita coisa. Hoje em dia se eu não tivesse conhecido a dança e eu não tivesse me apaixonado por ela eu acho que já teria feito muita coisa errada, por causa de projeto de dança, da interação com dança no geral todo... aqui dentro e lá fora (Tiago, entrevista-2017).

Ele discorre sobre o lugar que dança ocupa em sua vida, as escolhas que fez a partir dessa relação e como esta reflete em seu social, como lida com mundo. Tiago se identifica com essa conexão que estabeleceu e evidencia que essa identidade faz parte de um processo e não de um fato fixo, imutável. Como Silva (2000) distingue:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação[...] (SILVA, 2000, p. 96-97).

Aproximando essas reflexões ao universo da dança, prospecto esse processo de identidade como parte integrante do ensino-aprendizagem, onde a dança pode tornar-se terreno fértil de ampliação da expressividade, do conhecimento e da afirmação daquilo que se deseja no caminho de conhecer-se. Assim, como Ferreira (2013) bem coloca, a partir da potencialidade criativa da dança é desafiador para o professor: “considerá-la como um espaço de educação para a sensibilidade, criando situações para que os alunos expressem, não aquela gestualidade massificada pelo campo midiático, mas, uma expressividade que diga de si, das suas marcas identitárias [...] (p.122). Todavia, é um instigante desafio, principalmente quando o ensinar-aprender estão pautados numa ideia dialógica de troca de saberes.

A dança de certo modo, ela me salvou. Eu não tô brincando... ela me ensinou muita coisa, toda vez que eu lembro disso, eu fico... (gesto fazendo sinal de choro) Sei lá quando eu entrei aqui foi um universo totalmente diferente, isso daqui pra mim é muito mágico., as vezes eu tenho medo até de ir embora sabe? (Maria, entrevista-2017).

Essas falas me transmutaram a um lugar de tentar entender por quais vias de fato a dança se torna esse “universo totalmente diferente”, essa “mágica”. Que faz brilhar os olhos, querer se reconhecer, não querer ir embora. Sei que entender talvez seja ousadia, porém me percebo pensando em quais situações enquanto professora, pesquisadora, dançarina, essa magia me sucedeu? E então me aproximo daquele momento em que o movimento acontece. No espaço-tempo-aqui-agora, onde parece que dentro de mim (da cabeça aos pés por dentro e por fora) tudo está conectado de tal maneira que só dançando é possível exprimir. E então as palavras realmente não dão conta.

A imersão no presente, na emoção que emana de suas próprias experiências reflete-se na ampliação das capacidades expressivas do dançarino, seja para criar seu próprio movimento, seja para dar sentido ao movimento supostamente criado por outro, pois só posso me expressar a partir do movimento dado quando sou eu mesmo, quando posso reconhecer minha própria emoção ao executar um movimento. Poderíamos dizer que o movimento se transforma em dança quando é possível viver no presente a emoção que o alimenta, que o diferencia de outro movimento qualquer utilitário ou estetizado a partir de referências estéticas que estão além do entendimento de quem dança (PORPINO, 2014).

Como a autora corrobora, a ampliação dessa capacidade expressiva de quem dança provém justamente do reconhecimento de si para expressar-se, do entendimento das próprias emoções para fazer um movimento. Essa identificação da relação do seu “eu” com a dança trouxe dentro dessa categoria uma perspectiva das sensações transmitidas pelos alunos entrevistados. Proporcionando com isso, uma ampliação de olhar sensível para os aspectos que envolvem o fazer dança, vivenciá-la no presente e assim reconhecer-se enquanto pessoa que dança, que gosta, que ama e assim por diante.

Pensando no presente, no mundo hoje e todas essas particularidades que envolvem a instantaneidade de informações, contatos e vivências caracterizadas segundo Hall (2006) principalmente pela: “‘compreensão espaço-tempo’, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar tem um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (p.69). Tracei um paralelo com a dança por sua característica efêmera e assim sua correlação com tempo-espaço como possibilidade de experiência no mundo contemporâneo. Marques evidencia a importância de problematizarmos sobre essa questão de viver o momento:

[...] de relativizar o tempo, de não prescrever disciplinas, de enfatizar a relação corporal consigo próprio e com o outro como vetor de um tempo contínuo, dinâmico, internalizado e sentido. Seria interessante problematizarmos as fronteiras estanques de um espaço restrito, enfatizando a possibilidade da multiplicidade espacial, da presença de corpos que se desdobram e vivem em vários lugares ao mesmo tempo (MARQUES, 1999 P.66).

Desse modo, salienta a relação corporal de olhar para si e a multiplicidade de caminhos para experimentar a dança enquanto linguagem que ultrapassa fronteiras, contribuindo também com o aspecto de identificação que se caracteriza pela dinamicidade e que é singular de cada ser. Além de fazer uma retomada novamente sobre a importância desse olhar sensível para um ser humano que é diferente de todos os outros. Portanto, reitero como tudo isso implica nas práticas pedagógicas reverberando nas relações que se interconectam.

Tomaz Tadeu da Silva colabora de forma mais profunda sobre essas questões; enquanto definição, identidade e diferença são proposições complementares, se aproximam e são o que são, uma pela outra. Discorre que em um contexto pedagógico, mais do que reconhecer, tolerar, respeitar e admitir a diferença e a identidade, devemos questioná-las, discutindo sobre currículo e pedagogia sob esse viés:

[...]deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (SILVA, 2000, p.98-99).

Dessa forma, acena para o reconhecimento do outro enquanto ser diferente, mas que é justamente pela diferença que a relação pode gerar problematizações e assim trocas e experiências significativas.

A discussão em torno da identidade gerou diversos apontamentos no que tange a importância sobre as relações que são estabelecidas entre as pessoas e dança enquanto linguagem. De como isso ecoa em suas respectivas vidas e como múltiplos cenários podem se desdobrar a partir dessa relação. Essa categoria assim como todas as outras demonstram como os corpos se afetam a partir das experiências pela dança. Chego, desse modo, a algumas descobertas. Percebo que a escuta promove passos e trilhas diante de questões que aparentavam ser óbvias. E longe de exaurir a profundidade do assunto esclareço mais uma vez a importância das relações no campo da dança:

[...] uma vez que a dança, como toda arte, parte das relações que o homem estabelece com o mundo, de suas sensibilidades diante da vida e, por que não dizer, das emoções que recrutam o sentido dado pelo pensamento às ações corporais. Nesse sentido, o ato

de dançar pode ser compreendido como um ato de conhecimento de si mesmo (PORPINO, 2014).

Mover-se, portanto, a partir da dança, do “eu” e do mundo. Do ato de conhecer-se com exercício de olhar para dentro de si, por conseguinte, ter a potencialidade da dança enquanto propulsora dessa experiência. A aluna Alana, 15 anos, fala do seu lugar de referência sobre sua relação com a dança: *Mas eu gosto demais, depois que eu vim pra cá ascendeu um negócio tipo... eu descobri onde eu moro (gesticulando com os braços abertos) é no negócio da dança (risos)* (Alana, entrevista- 2017).

Toda essa discussão separada em tópicos a partir das referências latentes e falas dos alunos entrevistados, foram destacadas desse modo para esclarecer e facilitar a escrita a respeito dos assuntos que envolviam essas temáticas. Mas essas categorizações são principalmente para organização do trabalho de pesquisa. Elas não estão desvinculadas uma das outras e se sucedem sem ordem de prioridade, pois se dão simultaneamente e relacionam-se completamente interligadas numa conexão de sentidos dentro dessas trocas corpo-dança. Desse modo, esse recorte final do trabalho propõe interpretações e reflexões acerca de temas que perpassam a relação com a dança a partir do que foi narrado pelos estudantes.

A Dança, como vivência estética e desvelamento da plasticidade corpórea, propõe-nos situações de ensino e aprendizagem que podem ser consideradas como descortinadoras de uma concepção de educação do sensível Entendo aqui essa concepção como sendo aquela que não se realiza a partir da negação da complexa condição humana, mas que decorre, justamente, da compreensão dessa complexidade para um educar sem determinação de fronteiras entre os saberes (FERREIRA, 2013, p.129).

Assim, diante do exposto, corroboro a respeito da educação sensível, e ressalto essa concepção como perspectiva latente durante esse estudo, por possibilitar uma amplitude de caminhos diante dos desafios do ensino-aprendizagem. Além da reflexão diária sobre os processos de trocas e escutas que estiveram presentes na trilha dessa pesquisa.

Finalizo esse momento, reiterando a importância de se reconhecer a complexidade humana e de conceber a dança como campo de composição constante entre todos os sujeitos envolvidos. E que seja possível pensar em danças que falem de cada um, ou de todos nós, danças que possam: “falar das nossas experiências em diálogo com a de outros sujeitos e com o meio circundante. Danças que possam enunciar múltiplas leituras sobre o vivido e comunicar a mobilidade cambiante do corpo que cria e recria, a cada gesto, modos de ser e estar no mundo” (TIBÚRCIO, 2014). Chego enfim, regada de ensinamentos, questões e reflexões ao final desse trabalho, com alguns apontamentos acerca dessa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pra mim no começo, eu achei que era tipo um passatempo, mas aí eu vi que é mais que isso... que aqui eu posso começar e sei lá, daqui eu posso ir para uma escola de dança ou de teatro. (Gabriela, entrevista - 2017)

Na verdade, pra mim a dança era um bicho de sete cabeças... antes de eu entrar aqui, por isso que eu nem ia tentar... Mas depois que eu entrei vi que era outra coisa e agora eu tô dançando (risos), eu gosto muito. (Silvana, entrevista - 2017)

Por mim eu passava os três horários fazendo dança de tanto que eu gosto, não sei se você já percebeu, mas se eu puder eu passo os três... (risos) então assim, eu sinto como se eu tivesse livre e eu gosto de me sentir livre... é maravilhoso. Eu adoro dançar. (Maria, 17 Entrevista - 2017)

Bem a dança pra mim ela é assim (sorrindo muito) algo sensacional. Quando eu entrei aqui, aí eu ficava meio tímido, era meu primeiro ano, eu me relacionando com a dança: ah professora não vou abaixar, não vou fazer tipo esse agachamento e tal... Só que com o passar do tempo eu via que várias pessoas faziam sem sentir vergonha nenhuma aí eu falei assim: ah eu vou me entregar pra dança[...] E assim, eu falo, hoje eu posso, sei lá... a dança mudou muita coisas na minha vida... porque eu passei por muitas coisas difíceis (Ked, entrevista - 2017)

Me permiti começar essa parte final com narrativas dos estudantes a respeito de suas experiências com/sobre a dança na Escola Parque, para reiterar a importância que cada sentença, palavra, olhares, gestos tiveram para que esse trabalho se desenvolvesse ao longo dos semestres. Com essas falas de início, também proponho uma forma de reviver imageticamente alguns desses momentos que tive oportunidade de escutá-los. E para lembrar que nada do que ocorreu nesse estudo, tem sentido, sem o desenho dessas apreensões de cada sujeito envolvido.

O recorte desse processo girou em torno da dança em um projeto de Escola Parque e as relações que se estabeleciam entre os indivíduos e essa linguagem. Através dos alunos, essas trocas, tinham conexão com o social, com o expressivo, com o aprender e com o processo identitário. A partir dessas diversas percepções tracei apontamentos sobre temáticas que surgiram na trilha dessa pesquisa e que contribuíram para reflexões acerca do ensino-aprendizagem em dança em contexto escolar. Com realce em outras perspectivas me aproximei principalmente do universo sensível do processo pedagógico que se constitui pela troca. E para isso, muitas desconstruções em torno de relações baseadas na hierarquia provocada pela posição professor-aluno, tiveram que ser repensadas e transformadas ao longo desse trabalho. Em

consonância com o que Rengel (2010) diz sobre essa não hierarquia: “refere-se às relações pessoais, espaciais e ao pensamento: indica um deslocamento do ponto fixo para a não subjugação ao totalitarismo de um sentido único ao qual se remete e implica em entender do que trata a diversificação (de movimentos, de pessoas, de modos de pensar)”(p.36), assim, a ideia portanto, é por uma relação sem esse centramento, ou que esses centros estejam sempre se transmutando entre os sujeitos, ora diretor, ora coreógrafo, ora contra-regra, vivendo a dança em seus diversos sentidos.

Diante do proposto, objetivei a partir das falas dos alunos investigar as percepções que sobressaíram de suas experiências com a dança dentro do projeto e assim traçar de que maneira esta linguagem tem se inserido no contexto de escolarização. Desta forma, esta pesquisa problematizou as reverberações da inserção da dança durante as vivências nesse contexto e longe de esgotar as discussões sobre o assunto, revelou alguns processos e desencadeamentos que envolvem o ensino-aprendizagem na Escola Parque. Posso intuir que esse objetivo maior se concretizou a medida em que as narrativas foram criando espaços nas unidades categóricas destacando a linha de trabalho desenvolvida no projeto. Dentro das falas é perceptível as reverberações que deram início e alimentaram as temáticas abordadas, bem como a extrapolação das relações para além das fronteiras da EPAT, estendendo-se para o envolvimento da comunidade escolar em sua amplitude. Logo, esse recorte trouxe por intermédio das significações expressadas pelos estudantes-sujeitos-afetados, o modo como a dança tem se inserido como linguagem autônoma em um projeto, explorando através do campo da subjetividade o desenho desse processo de inserção que se estende pelos universos da expressividade, socialização aprendizagem e processo identitário.

A pesquisa é perpassada por uma educação pelo sensível e pela busca de ampliação de repertório estético diante do viés trabalhado dentro do universo artes-dança, pontuando sobre o contexto, as legislações vigentes e partindo de contribuições do Projeto Político Pedagógico da Escola Parque que a dança está inserida. Além das valiosas descrições dos alunos e autores referenciados nesse recorte. Nesse momento final, discorro a partir dos objetivos destacados na iniciação desse recorte.

Os apontamentos sobre o papel da escola pública como espaço oportuno para experimentações de processos de ensino, se desenvolveu dentro da perspectiva de que a instituição escolar é uma dentre os diversos nichos em que os estudantes tem a viabilidade de aprender. Relacionei a força de projetos em escolas públicas com o Projeto inicial de Anísio Teixeira, como forma de salientar pensamentos que convergiam para uma educação mais

igualitária, mas que as estruturas político-sociais possuem uma interferência direta nas proposições vigentes no país. E que cabe articulações mobilizadoras para que mudanças ocorram.

Dentro desse processo de mobilização destaquei alguns caminhos perpassados pelo arte-educação, como sendo a porta de entrada para que a linguagem dança se afirmasse enquanto área autônoma dentro da educação brasileira. Compreendo o importante processo de inserção das artes e suas linguagens, como via de direito dos sujeitos dentro da escola, porém, durante a pesquisa, atentei-me e problematizei a respeito da forma como as artes se estabeleceram nas instituições de ensino na época, pois a estrutura educacional não possuía a devida preparação e organização para abarcar as demandas advindas dessas áreas. E muito do que essa área enfrenta hoje, aparece como reflexo do processamento conturbado de inserção.

Diante dos contextos, Ceilândia e a Escola Parque formaram o grande palco em que nenhum ator envolvido quer sair de cena. Essas conexões estabelecidas entre a cidade e o projeto Escola Parque acolhido por esta, trouxe os contextos históricos regado de muitas congruências no que tange o fortalecimento da população enquanto comunidade que se impõe diante das adversidades e abertura para novos espaços e experimentações. A Escola Parque Anísio Teixeira ainda muito recente, angaria olhares, parcerias e acolhimento, mas já se fixa enquanto primeira escola parque fora do plano-piloto, com a potência de pertencimento que Ceilândia lhe atribuiu. A partir da fala dos alunos e estendendo à comunidade escolar, friso o importante papel da EPAT enquanto projeto relevante por suas características de oferecer, espaço, tempo e oportunidade para vivências e convivências sociais, artísticas e esportivas. Complexifico o papel da escola enquanto aspecto de ação social quando este se volta para produção ou reforço das desigualdades sociais e assim tende à manutenção dessas situações taxativas, perdendo, desta forma, o sentido de existir em determinado contexto. Então, saliento a relevância de valorização da função social de projetos em que ofereçam o questionamento, a provocação de pensamentos, instigando pontos de vistas distintos.

Diante dos desdobramentos da dança no projeto Escola Parque e no Projeto Político Pedagógico, percebo que registrei as implicações envoltas nas teorias em aportes legais e descrição do trabalho pedagógico, com exemplificações pontuais sobre o processo prático diário a partir das vivências em sala. Considero que o registro ocorreu diante das demandas metodológicas do trabalho, entretanto, não teve aprofundamento no que diz respeito as experiências práticas nas oficinas de dança.

Em último, por ora, elenquei associações no envolvimento do processo entre ensino-aprendizagem e a dança na escola, promovendo discussões de temáticas que reverberaram a partir das descobertas nas categorizações. Assim, diante das contribuições advindas de todos os sujeitos envolvidos (alunos, referenciais, professores), refleti sobre questões que traspassaram essa pesquisa. Dentro da expressividade os levantamentos foram sobre expressar-se enquanto emissão e transmissão revelando aspectos das ações expressivas. Na socialização, as características voltaram-se para o olhar do outro e o social que interfere nas posturas e vontades, revelando o protagonismo juvenil, e os aspectos de teatralidade e espetacularidade. Na aprendizagem, foi destacada a vontade de aprender como ponto de partida para aperfeiçoamento e possibilidade profissional, além das referências sobre pedagogia da presença. Por fim o processo identitário veio com apontamentos sobre identidades em constante mudança e o reconhecimento de si pelas particularidades, em que a dança se evidencia como espaço de liberdade para esses acontecimentos.

As palavras adiante aproximam-se de percepções advindas de sentidos e significações que transbordaram para além dos objetivos, mas que contemplam os pensamentos percorridos durante essa vivência de dois anos de mestrado.

Quero destacar algumas considerações no que se refere as categorias, seus desdobramentos e conectividades. Elas se deram a partir da relação entre o sujeito-dança, ou seja, baseado na troca, e assim, as quatro temáticas levantadas, se destacaram dentro de uma perspectiva: a vontade. Diante disso, a ideia de expressividade, aprendizagem, socialização e processo identitário, brotaram principalmente da vontade de expressar-se, de aprender, de ser reconhecido e de se conhecer respectivamente. Por esses aspectos estarem em relevância na fala dos estudantes, interconectei as ideias às principais características do ensino-aprendizagem com a dança.

Desse modo, a vontade de se expressar, seja para se libertar, ou para mostrar o belo, bem como aprender, para aprimorar-se ou para seguir profissionalmente, partem de vontades que estão intrinsecamente vinculadas a relação entre o ser e a dança, ou seja, a vontade de algo. Essa vontade leva ao encontro. Seja o encontro com outro, ou consigo mesmo. Revelando assim o aspecto social e identitário. Portanto, fazendo uma linha nos sentidos criados, é partir da troca (dança-sujeito) que surgem vontades (expressar e aprender) e que acontecem os encontros (com outro e consigo). Essa tríade criada entre troca-vontade-encontro perpassa como um eixo na constituição pedagógica do ensinar e aprender dentro da dança. E se conecta com muitas triangulações possíveis dentro do universo metodológico, seja o fazer-fruir-contextualizar de

Ana Mae Barbosa, ou o saber-ser-agir de Síveres dentro da pedagogia da presença, em uma constante permuta e complementação.

Esses sentidos criados que tracei se revelaram ao final, como proposta metodológica para meu trabalho como professora. Dentro desses três aspectos levantados (troca-vontade-encontro), enxergo então, alternativas de composições de conteúdo, métodos, avaliações, partindo dessa tríade desvelada. Assim, prospecto diversas mudanças para os próximos semestres nesse retorno à escola, envolvendo essas descobertas junto as possíveis propostas do projeto. Mudanças mais efetivas nos planejamentos a respeito dessa escuta (em sugestões e apontamentos dos alunos) sendo propiciada mais vezes durante o semestre, com pausas centrais sobre aquilo que está sendo desenvolvido em aula; mais momentos de reflexões com as turmas; busca de um equilíbrio maior nas proposições feitas de professor para aluno e vice-versa; maior definição daquilo que a equipe de dança deseja enquanto habilidades motoras, críticas, propositoras.

Dentro das temáticas, o protagonismo juvenil, e o processo identitário, engrenaram-se como contribuições para um olhar atento e os ouvidos bem abertos. E longe de sanar as discussões advindas desses temas, essas abordagens chegaram em forma de semente germinadora. Essa agregação de novas perspectivas traz para minha prática como professora uma responsabilidade diante de decisões como; oportunizar o protagonismo, saber escutar, perceber a unicidade de cada um, propiciar espaços e momentos para trocas e encontro consigo.

Essas foram conexões que saltaram a partir dos tópicos abordados dentro das categorizações e essa relação com a dança que se deu pelas trocas surgiram pelas vontades de se expressar e de aprender para se reconhecer e ser reconhecido, ou seja uma busca de conquista de espaço próprio e no mundo.

Outras afetações demonstradas nas falas dos alunos, também contribuíram para reflexões não somente dentro das oficinas de dança, mas sobre o projeto Escola Parque em si. Elenquei três pontos relevantes desse processo. O primeiro como sendo o espaço do desafio, o segundo da oportunidade e por último a gratuidade.

Ficou evidente que a dança, bem como a proposta da Escola em caráter de oficinas, possibilitou para muitos alunos experiências únicas (com o corpo, com um instrumento, com um esporte), até então nunca vivenciadas por alguns. Eles encararam essas propostas como desafios para suas vidas, suas questões, dificuldades, medos, timidez e fizeram dessa experimentação um momento de desafiar-se enquanto pessoa diante de determinado cenário. O

espaço de oportunidade veio com destaque no discurso dos estudantes quanto a viabilidade do projeto para suas vidas, de como os pais apoiavam a presença destes na escola ao invés de estarem em casa, ociosos ou na rua. Além de ressaltarem sobre a importância da iniciação dentro de alguma oficina para, a partir disso, terem mais oportunidade de estudos/profissional ao sair do projeto. E por último um aspecto que diz respeito acessibilidade, que é o espaço de gratuidade que a escola, por ser pública, oferece. Assim, muitos jovens salientaram a importância de o ensino ser gratuito e de qualidade e que suas famílias insistiam na assiduidade para que houvesse manutenção do projeto.

Desse modo, reitero sobre o importante papel da Escola Parque enquanto Projeto que tem gerado muitas vivências justamente por suas características de escola aberta, desafiadora e que oportuniza experiências a esses alunos e a comunidade que a assiste. Quero enfatizar a força desse projeto, pois tem sido através dele que muitos professores tem conseguido legitimar seus trabalhos, principalmente no universo das artes. Para dança, recente área na rede de ensino, o Projeto propiciou muitos desses caminhos e conquistas de espaço e de legitimidade da área enquanto conhecimento.

Portanto, assim como iniciei esse trabalho salientando o significativo papel da instituição escola pública, insisto que esse projeto tem um potencial transformador e poder de fortalecimento dentro da rede de ensino do DF, por se erguer após mais de quarenta anos, sendo vislumbrado somente na teoria. Nasce então em uma Região Administrativa muito aberta e acolhedora que é Ceilândia e agora se constitui como parte integrante desta, com a mesma garra de pertencimento que essa cidade possui.

Por último, quero focalizar nos reflexos dessas contribuições diante da prática enquanto professora-pesquisadora-dançarina. Durante todo o recorte desse estudo, resaltei a valorosa experiência da escuta sensível, porém, reflito agora sobre o impacto dessa vivência em minhas ações e posturas, pois o exercício da escuta aconteceu de forma gradativa e entre as trocas, leituras e escritas, várias indagações e conclusões me afetaram incisivamente ao longo do processo.

Diante disso, considero que uma mudança de postura enquanto professora, foi necessária para que de fato eu conseguisse escutar. Perguntei-me diversas vezes, se já não praticava essa escuta desde sempre. Entretanto, quando entendi que a escuta sensível pressupõe olhar o outro, se colocar no lugar do outro, percebê-lo de forma integral, foi então que me atentei para as transformações que me aconteciam. Quando a escuta durante as aulas, em roda

de conversas, interações pelos corredores começaram a tornar-se um hábito (de constância e atenção), foi que concebi a educação sensível como maneira de transmutar a prática pedagógica. Tanto os processos de rompimento como de agregação de novas perspectivas me fizeram refletir sobre a composição de conteúdo, recortes metodológicos e assim, pude vislumbrar que todas essas ações só se concretizam quando todos os sujeitos estão imbricados nessa construção de proposta. Então, promover transformações significativas começou a fazer mais sentido, pois esse processo de metamorfosear depende inteiramente das trocas, das relações, das vontades e é por esse viés que se constitui um ensino-aprendizagem fluido dentro da dança. Desse modo, mais do que ensinar sequência de conteúdo, a dança, a partir dessa troca sujeito-sujeito, ensinar-aprender, oportuniza a ampliação de repertório estético e a possibilidade de ações protagônicas dos envolvidos.

Essas mudanças foram tão significativas, que nos meses finais do processo, ao compartilhar com os alunos sobre o trabalho, minhas descobertas, angústias e vontades, os convidei para participarem protagonicamente de uma parte desse estudo. E no desapego do medo e na confiança da parceria, propus que esse grupo de alunos produzisse um vídeo-dança-registro sobre suas relações com a dança na Escola Parque, da maneira mais orgânica e autônoma que conseguissem. Me coloquei a disposição durante todo o processo, mas depois de compartilhar sobre a pesquisa, deixei que construíssem a partir de suas próprias referências, ideias e desejos. E como um grande presente, essa pesquisa finalizou com esse trabalho criado e desenvolvido por essas pessoas tão especiais, de um coração gigantesco que tenho grande carinho e gratidão eterna.

Diante do exposto, retorno ao pensamento do papel da dança na escola. E deparo-me com mais infinitas aberturas. Reflito sobre a minha inicial e incessante vontade de fortalecer o espaço da dança como área de conhecimento e reforço de que esta deveria estar inserida no ambiente institucionalizado chamado escola, de maneira mais efetiva e atuante no cotidiano dos alunos. Porém, as possibilidades se transformam. E mais do que validar esse terreno de direito da dança enquanto arte autônoma, agora, me aproximo mais do papel da dança enquanto ampliação de sentidos como Rengel (2010) traduz, sentidos em: “experiência/criação/produção, análise/ fruição”. Sem esquecer das realidades sociais do país, penso que estar presente na escola, vai além de conquistar o lugar de atuação enquanto linguagem. Como Marques reforça: “O papel do ensino de dança no Brasil não pode passar ingenuamente ao longo dessas reflexões, discussões, propostas e apelos” (MARQUES, 2010 p.25).

Pego-me, durante e depois dessa pesquisa me preocupando mesmo com os sujeitos da experiência. Percebo que diante das trocas é que todas essas temáticas, conteúdos, histórias e reflexões saltaram para fora e então tentei prendê-las aqui nesse texto discorrido.

Me sinto parte de um todo, me sinto mesmo privilegiada hoje de poder compartilhar sobre a dança nesse espaço. E de que essa composição da dança na escola está por ser feita e que segundo Marques (2010) os professores de Dança do Brasil possuem esse privilégio de se perguntar que ensino de dança queremos, “Pois quase tudo ainda está por ser feito e pensado. Estamos passando por uma fase de transição em que o fazer-pensar dança na escola brasileira está sendo construído – sendo construído por nós (p.33).

Exacerbo o que Marques diz e aproximo-me da ideia de que tudo que está por ser feito, pensado e construído, sempre estará assim, por se tratar de dança. E que esse compor da dança pelos caminhos da educação vem sendo construído por nós, todavia, essencialmente se concretiza por outros sujeitos imbricados também por essa experiência, os alunos.

Faço por fim, um paralelo entre a dança na escola e a dança contemporânea, pelo olhar de Tereza Rocha (2009), que discorre que a decisão de não definir o que a dança é ou deixa de ser é que caracteriza a dança contemporânea; que a lógica mais concreta é fugir do pressuposto de que sabemos o que é dança (p.127): “Dancemos a partir daí, para dizer: A dança não se sabe. A dança não se sabe nunca. Voltemos sempre aí. Está é a única condição do dançar imediatamente agora. Condição também honesta de qualquer pensamento crítico a seu respeito”

Para dizer enfim, que o ensino da dança, longe de se colocar com caminhos definidos, com parâmetros, métricas ou propostas delineadas, tem a possibilidade de ter como base a relação, a troca, a vontade, o encontro. Tem a perspectiva efêmera dessa arte própria. Pode propor, compor, sobrepor, pode voltar e começar tudo de novo. Essa liberdade que a dança pressupõe pode estar atravessada em qualquer planejamento pedagógico que se desafie a encarar essa linguagem como trilha de suas ações docentes pelo exercício da troca, regada e inundada, portanto, pelo diálogo e experiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem, 1933 – **Conversas com quem gosta de ensinar:** (+ qualidade total na educação) / Rubem Alves – Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **A arte de produzir fome.** Sinapse. In: Folha de São Paulo, 29/10/2002, p. 6.

ANDRADE, Carlos Drummond, **Corpo/** Carlos Drummond de Andrade – Rio de Janeiro: Record, 1984.

ARAÚJO, Jefferson Melo de. **Reflexões sobre a dança coral na educação escolar:** para um compor compartilhado. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2016.

BÂ, Amadou Hampatê. **Tradição viva.** In: História geral da África I. ZERBO, J.K (org.).Brasília:MEC/Unesco, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação/** René Barbier. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Ana Mae, **arte-educação no Brasil/** Ana Mae Barbosa – São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez,2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Débora. **Dança:** ensino, sentido e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola.** UNICAMP - São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1998, Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274878>,

BAUER, Martin. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som:** um manual prático/ Martin W. Bauer, George Gaskell (editores): tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-ARTE:** Brasília, MEC 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394/1996. Brasília, 2013, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

_____. FUNARTE. **Câmara e Colegiado Setorial de Dança.** Brasília, Funarte. 2005-2010. BRASÍLIA, DF. **Projeto Político Pedagógico Escola Parque Anísio Teixeira (PPP).** Ceilândia/DF, SEEDF. 2015.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a cena baiana:** textos reunidos/ Armindo Jorge de Carvalho Bião, Prefácio Michel Maffesoli – Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BRITO, de Oliveira Caroline. **A ausência da informação em arte nas políticas públicas:** a difícil situação do profissional da informação. In:Políticas para as artes (1.: 2011: Rio de Janeiro, RJ) Políticas para as artes: prática e reflexão. – Rio de Janeiro: FUNARTE, 2012.

BUENO, J. B. S. **A Função Social da Escola...** Educar, Curitiba, n 17, p. 101-110, 2001, Editora UFPR. 2001.

CAMPELO, Rosane Laudano. **Dança Significativa**. Monografia apresentada ao programa de pós-graduação (Latu Senso) em Didática infantil Infante-juvenil. UniverCidade. Rio de Janeiro 2006.

CARNEIRO, Eliana. Pequeno **Manual de corpos e dança** 2ª ed Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

CHIZZOTTI Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Sied.São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **O adolescente como protagonista**. Junho. 2007. Disponível em: http://protagonismojuvenil.blogspot.com.br/2007_06_01_archive.html.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

DAYRELL, Juarez Tarcisio, **A Escola como Espaço Sócio Cultural**. 1992.

DELLA GIUSTINA, Fabiana Marroni. **Dançar Jogando para Jogar Dançando**. Dissertação de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2009

DEWEY, John. **Arte como Experiência**; org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 131)

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas: Papyrus, 2010. 160 p. (Coleção Ágere). 2010

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar. 225 p. 2000.

_____. **Por que arte-educação?** / João Francisco Duarte Junior – 6ª ed- Campinas, SP:Papyrus 1991

_____. 1953. **Fundamentos Estéticos da Educação**/João Francisco Duarte Júnior – 4 Edição – Campinas, SP: Papyrus, 1995

FERREIRA, Graziela da Silva. **Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante**: O contexto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia. – IFBA Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA p. 129. 2013.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. **Dança e Educação**: um diálogo (In)possível. In: FARIA, Lana Costa (org.); RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira(org.); e outros. **O ensino de dança**: desafios e possibilidades contemporâneas. 76p, Goiânia, 2009.

FREIRE, Madalena. **Educador, educador, educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 214 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **Arte na educação escolar**/ Maria Felisminda de Resende e Fusari, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, José. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Editora Vozes. Petrópolis 2009.

GUIMARÃES, M. C. **Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento**. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall: tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª Edição: Rio de Janeiro: editora DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LABAN, Rudolf (1990) **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**/ Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi – 1 ed; 3 (Coleção Educação: Experiência e Sentido) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LEAL, Patrícia. **Amargo Perfume a dança pelos sentidos**. São Paulo: Annablume, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. Coleção Educar, 4ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIMA, Emanuel; JEVAN, Manoel. **A Ceilândia hoje - DF**. Brasília: Pop Art Gráfica, 2007.

LOBO, Lenora & NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília LGE Editora, 2007.

MAALOUF, Amin (1999). **As Identidades Assassinas**, Lisboa, Difel. 1999.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das Aparências**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. 1944. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**/ Michel Maffesoli apresentação de Luiz Felipe Baêta Neves, tradução de Maria de Lourdes Menezes, revisão técnica Amo Vogel – 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**/ Isabel A. Marques 5ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**/ Isabel A. Marques. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Alice Fátima. **O ensino de artes nas Escolas Parques**. In PEREIRA, Eva Waisros. Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964) Eva Waisros Pereira [et al.]..., organizadores. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Flor de Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOCELLIM, Alan **Comunicação e reencantamento do mundo: retórica ou possibilidade?** Esferas Ano 4, Nº 6, janeiro-junho, 2015.
- MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006.
- MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 37, v. 22, mar. 1999. p.7-31.
- MORANDI, Carla. **A dança e a educação do cidadão sensível.** In: STRAZZACAPPA Márcia e MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas/SP; Papirus, 2006.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NADAL, Beatriz Gomes. **A escola e sua função social: uma compreensão a luz do projeto de modernidade.** História da Educação n. 12 UEPG/PUCSP, UNPESUL, 2008.
- NASCIMENTO, Gruwer Iuri Maciel. **Casa do Cantador em Ceilândia/DF: “...Faz parte da minha história...”** UnB, Brasília, 2014.
- PAULINO, Belister Rocha. **Movimento, Arte e expressividade: Uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual.** Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes- Universidade de Brasília, Brasília 2017
- PEREIRA, Eva Waisros ROCHA, Franca Lúcia Maria. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)** Eva Waisros Pereira [et al.]..., organizadores. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- PEREIRA, Vinicius Carvalho. **A Casa da Memória Viva da Ceilândia(1997-2010): uma análise a luz da Nova Museologia/** Vinicius Carvalho Pereira, Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2013.
- PORPINO, Karenine de Oliveira, **Experiências do Movimento a formação do professor e dança.** Revista HOLOS, Ano 30, Vol. 5 51. UFRN, 2014.
- PRADO, M. **Pedagogia de Projetos.** Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, setembro, 2003.
- RENGEL, Lenira. **Ler a dança com todos os sentidos.** In **Teatro e Dança: repertórios para a educação/** Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização Devanil Tozzi; Marta Marques Costa; Thiago Honório (colaborador). – São Paulo: FDE, v. 2, 2010.
- RIBEIRO, Darcy 1922-1997. **Ensaios Insólitos.** Darcy Ribeiro 2 Ed, Rio de Janeiro: Ludens, 2011.

ROCHA, Tereza. **Por uma (des) ontologia da dança em sua(eterna) contemporaneidade.** Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas, disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/754>. 2009

RODRIGUES, Donizete. **Patrimônio cultural, Memória social e Identidade:** uma abordagem antropológica. Revista Ubimuseum, n.01. Universidade da Beira Interior (POR), 2012. Disponível em <http://www.ubimuseum.ubi.pt>.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: O método em questão.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes. p. 73-102, 2000.

SILVA, Graziela Mazzioti Soares da SCHWARTZ Gisele Moura. **A expressividade na dança:** visão do profissional. Mortiz V.05 n 2 São Paulo, 1999 (p. 168-177).

SÍVERES, Luiz **Encontros e diálogos:** pedagogia da presença, proximidade e partida / Luiz Síveres . – Brasília: Liber Livro, 2015.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. **“Dançando na chuva... e no chão de cimento”** In FERREIRA. Sueli (Org). O ensino de artes: construindo caminhos. 7ª Edição, Campinas: Papirus. 2009.

_____. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança/ Márcia Strazzacappa e Carla Morandi- Campinas/SP; Papirus, 2006.

TAVARES, Breitner, **Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal** Soc. estado. vol.25 no.2 Brasília May/Aug. 2010.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. **A poética do corpo no mito e na dança butô:** por uma educação sensível. Tese (Doutorado em Educação). Natal: UFRN, 2005.

_____. **Movimento em Rudolf Laban:** reflexões sobre a educação dos corpos no ensino e na criação em dança. Natal: UFRN. VIII Congresso da Abrace Belo Horizonte, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de Construções Escolares de Brasília.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v35, n 81, 195-199, jan/mar 1961.

TOMAZZONI, Ainton. **Esta tal Dança Contemporânea/** Revista Aplauso n.70/05-12-2005.

VASCONCELOS, Adirson. **As cidades satélites de Brasília.** Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1988, 370 p

VELOSO, Jorge das Graças. **Os saberes da cena e o recorte da Pedagogia do Teatro:** uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana e VELOSO, Jorge das Graças. O Teatro e suas Pedagogias: práticas e reflexões. Brasília, (No Prelo). Editora Universidade de Brasília, 2016.

_____. **Paradoxos e Paradigmas:** a etnocenologia, os saberes e seus léxicos. Repertório Salvador, nº26, p.88-94, 2016.

VIANNA, Angel, CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o Corpo**. In: GARCIA, Regina Leite. O corpo fala dentro e fora da Escola/ Regina Leite Garcia (org). – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEBER, Max (2008). **Ciência e Política**: duas vocações. 15^a ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

WEBER, Suzane. **Metodologia de inspiração etnográfica em pesquisas de práticas artísticas**. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A- Galeria de fotos EPAT-Dança











Fonte imagens:

Página 98. Fonte: Acervo Epat.

Página 99. Fonte: Acervo Epat.

Página 100. Fonte: Acervo Pessoal.

Página 101. Fonte: Acervo Epat.

Página 102. Fonte: Acervo Pessoal.

Página 103. Fonte: Acervo Epat..



Apêndice B – Carta de Apresentação

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE ARTES****PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES****Carta de Apresentação à Unidade Escolar**

Diretora e equipe gestora,

Eu, Rafaela Eleutério Holanda, mestranda vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) na Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso, estou realizando a pesquisa de título: Dança-Sujeito-Encontro: Experiências em Dança-Educação na Escola Parque Anísio Teixeira -Ceilândia/ Distrito Federal, que tem por objetivo investigar como acontece o processo de inserção da dança no contexto de escolarização a partir das experiências e narrativas com alunos das oficinas de dança e reverberações que se estendem à comunidade escolar com o intuito de analisar e refletir sobre os desdobramentos no ensino-aprendizagem dessa linguagem, bem como as relações que se estabelecem entre a cidade, o projeto, a arte-educação e dança.

A realização de entrevistas com a comunidade escolar, conversas com grupos de estudantes, observação de aulas, registro de imagens, assim como apontamentos do Projeto Político Pedagógico da instituição compõem os procedimentos metodológicos desse trabalho. Nesse sentido solicito a disponibilidade de acesso aos documentos (PPP), espaços físicos da escola, sem comprometer as atividades pedagógicas.

Gostaria de ressaltar que o levantamento de dados desse estudo é de livre consentimento dos participantes e são confidenciais. A identidade dos entrevistados e informações de identificação da equipe pedagógica (gestores e professores) serão preservadas. Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e disponibilizo meus contatos pelo telefone: (61) 981333404, ou e-mail: rafaela_holanda@hotmail.com

Agradeço imensamente a disponibilidade e colaboração. Atenciosamente,

Rafaela Eleutério Holanda
Mestranda - ProfArtes UnB

Jorge das Graças Veloso
Orientador – UnB

Apêndice C – Termo de Consentimento



Universidade de Brasília

Departamento de Artes

Mestrado Profissional em Artes - PROFArtes

Rafaela Eleutério Holanda

Orientador Jorge das Graças Veloso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, Rafaela Eleutério Holanda, professora de Artes-Dança na Escola Parque Anísio Teixeira, Ceilândia, Distrito Federal, sou estudante do curso de Mestrado Profissional em Artes – PROFArtes, na Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Jorge das Graças Veloso, cujo objetivo é analisar como a dança enquanto linguagem das artes se insere no contexto educacional da referida escola onde trabalho.

Sua participação se dará por meio de entrevistas em sala de aula e espaços da escola e também por suas atuações durante as oficinas de dança com uso de gravação em áudio e vídeo.

A participação nesse estudo é voluntária e você pode decidir desistir de continuar a qualquer momento. Na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Quanto aos vídeos utilizaremos apenas os dos estudantes que os responsáveis legais autorizarem a divulgação da imagem.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo e-mail da pesquisadora a qualquer momento: rafaela_holanda@hotmail.com. E para saber informações sobre o curso de Mestrado Profissional em Artes você pode acessar as páginas na internet: <http://ida.unb.br/profartes/infoprograma> e <http://www.ceart.udesc.br/?id=58>.

Ao participar da pesquisa você estará diretamente (re)descobrimo formas de refletir sobre o ensino e aprendizagem das artes e contribuindo diretamente com o espaço da linguagem artes-dança dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Sua participação é muito importante para o progresso da pesquisa. Com os dados coletados e analisados poderemos desenvolver estratégias e reflexões mais próximas da realidade de vocês estudantes.

Atenciosamente

Ceilândia, 2017

Professora Rafaela Eleutério Holanda

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Nome e assinatura do responsável pelo participante

Local e data

Apêndice D – Termo de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (ProfArtes)

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, identidade n° _____, SSP/_____, responsável pelo (a) estudante _____, autorizo sua participação no projeto de pesquisa Dança-Sujeito-Encontro: Experiências em Dança-Educação que investiga o processo de inserção da dança a partir das narrativas. A pesquisa será feita com a realização de entrevistas individuais sem prejuízo de conteúdos no primeiro semestre de 2018. As atividades serão coordenadas pela professora Rafaela Eleutério Holanda, mestranda pelo Instituto de Arte da Universidade de Brasília.

Os registros serão feitos por meio de fotografias e filmagens em que a criação, produção e desenvolvimento serão elaborados pelos próprios alunos envolvidos, juntamente com a supervisão da professora coordenadora. Autorizo a utilização das mesmas na dissertação de mestrado, trabalhos científicos e futuras publicações deste projeto.

Ceilândia, ____ de _____ de 2018

Assinatura do Responsável

Apêndice E – Plano de Curso – EPAT 2017 – Oficina: Dança

Plano de Curso 1º 2017 - Escola Parque Anísio Teixeira Ceilândia/DF

Oficina: Dança

Justificativa

O poder que o movimento tem não pode ser resumido a isolados atos de festivais escolares, mas sim uma vivência e conhecimento corporal que transcende o valor estético que a dança traz. E esse universo libertador que a dança propicia integra todo o contexto social, histórico e cultural de um povo, de um grupo, permeando assim por uma busca de identidade, de reconhecimento de si e do outro em um meio. Descobrir-se através do movimento transforma situações relacionadas a autoestima, confiança e autonomia, principalmente entre crianças e jovens.

O desenvolvimento de habilidades e potencialidades em dança perpassam por um processo de criação específico que esta área propõe: consciência do fluxo de movimento, capacidade de liberação e expressividade do movimento espontâneo, sensibilização, valores estéticos e simbólicos do movimento, criação expressiva a partir das experimentações sensório-motoras. A dança traz a possibilidade do desenvolvimento de posturas, hábitos, e atitudes corporais tanto na prática saudável para o próprio corpo como nas relações estabelecidas consigo e com o outro dentro da sociedade.

A oficina de dança tem como foco permear por alguns estilos e vertentes da dança fortificando a autonomia criativa do estudante, contribuindo para um olhar crítico e reflexivo sobre a dança na sociedade. Assim que estimule vivências corporais, auxiliando de maneira significativa na formação integral do ser.

Objetivos:

Objetivo geral: Trabalhar com propostas de ensino que integram o fazer, a contextualização e a apreciação, promovendo a relações entre a dança, o corpo a sociedade.

Objetivos específicos: Elaborar e compor coreografias; Vivenciar e experienciar processos artísticos; Contribuir com a preparação física através de exercícios de dança com foco na habilidade motora; Oportunizar apreciação de dança através de vídeos e outros; Promover a discussão e problematização sobre o vivido e apreciado em aula.

O desenvolvimento dessa oficina é composto por três (3) esferas de ensino-aprendizagem que se desdobram em suas respectivas especificidades: 1 Elementos de estrutura corpo-espaço-tempo. 2 Elementos do fazer; compor, improvisar e danças de repertório. 3 Elementos de contextualização. Essas esferas estão interligadas e compõem a proposta teórico-prática dos planejamentos, afim de contemplar as demandas estruturantes de uma aula de dança que é perpassada pelas habilidades motoras, de criação e de reflexão dentro desse contexto. Os planejamentos também são compostos (sempre que possível) por sugestões e anseios dos alunos envolvidos.

PERÍODO	CONTEÚDOS/TEMAS	PROCEDIMENTOS
FEVEREIRO/ MARÇO	Elementos da dança referentes ao espaço : níveis (alto, médio, baixo); direções (oito pontos); dimensões(planos); deslocamentos (caminhos).	Dinâmicas de grupo e avaliação diagnóstica para traçar os perfis das turmas e assim a montagem de aula a partir das necessidades de conteúdos. Aulas focadas no espaço e relação consigo, com o outro e com o todo. Atividades em grupo, em diagonais e por toda a sala

	<p>Construção de células de movimento baseado nos elementos da semana.</p> <p>Criação em grupo a partir dos elementos estudados.</p> <p>Relação água/consumo/acionamento</p>	<p>como forma de explorar os elementos referentes ao espaço. Além de desafios de montagem de pequenas células de movimentos baseadas em níveis, direções, dimensões e deslocamentos, incentivando a criação individual e e trabalho em grupo.</p> <p>Iniciados: procedimentos acima mais fortalecimento nos alongamentos dançados.</p> <p>Aperfeiçoamento: procedimentos acima mais fortalecimento dançado, composições e ensaios.</p>
ABRIL	<p>Elementos da dança referente ao espaço com aprofundamento de propostas. Relação com o tempo que seriam as velocidades em rápida, moderada e lenta.</p> <p>Iniciação dos elementos estruturantes de movimento corporal: saltos, giros, rolamento peso.</p> <p>Criação de sequências coreográficas</p> <p>Semana da Dança apresentações de alunos.</p>	<p>Continuação de trabalho com elementos referente ao espaço, utilizando a sala de aula e outros espaços da escola. Além da iniciação de giros e saltos em diagonal, rolamento em chão apropriado (sala ginásio), e trabalho de peso e equilíbrio com uso de slackline, steps.</p> <p>Composições iniciadas pelo professor e continuadas pelos alunos.</p> <p>Seleção de apresentações para semana da dança.</p> <p>Iniciados: procedimentos acima mais tempo e autonomia no alongamento/aquecimento.</p> <p>Aperfeiçoamento: procedimentos acima mais tempo e autonomia no alongamento/aquecimento. Trabalho em duos.</p>
MAIO	<p>Elementos estruturantes de movimento corporal: saltos, giros, rolamento peso, fluxo eixo, kinesfera.</p> <p>Proposta de festa junina.</p> <p>Composições coreográficas a partir dos temas.</p>	<p>Continuação do trabalho com elementos de movimentos corporais com foco em fluência e kinesfera, trabalho com ritmos distintos explorando essas variações.</p> <p>Festa junina trabalho com temática, músicas e composições a partir das pesquisas sobre a festa.</p> <p>Iniciados: Mais tempo em composições de grupo.</p> <p>Aperfeiçoamento: trabalho com técnicas corporais específicas.</p>
JUNHO	<p>Ensaio</p> <p>Composições a partir dos elementos estruturantes da dança, junção de todos eles.</p> <p>Conversas abertas sobre cena e o que a compõe: figurino, cenário, iluminação, gastos.</p> <p>Autoavaliação.</p>	<p>Preparação cênica com uso do espaço, adereços.</p> <p>Continuação de composições: trabalhar com solos ou duplas.</p> <p>Filmagem e conversas sobre o todo.</p> <p>Autoavaliação individual escrita com reflexão sobre o semestre.</p> <p>Iniciados: Envolvimento maior sobre pesquisa de cena.</p> <p>Aperfeiçoamento: Aula-proposta do aluno. Aulas abertas de coreografia feita pelo aluno inscrito na semana.</p>
JULHO	<p>Finalização dos trabalhos.</p> <p>Conversas finais.</p>	<p>Conversas abertas sobre aspectos de cena, com exemplos em vídeos e experiências.</p>

Metodologia

Aulas expositivo-práticas - Atividades em roda, em grupo, duplas, trios, e também em solo. As aulas podem ser em formato de jogos/ desafios nos quais os alunos se sintam à vontade para explorar movimentos e interagir com os colegas. Brincadeiras em roda, e dinâmicas que os próprios alunos conhecem ou que a professora regente propõe. Criações individuais e coletivas, improvisadas como processo instantâneo, ou composições coreográficas criadas durante os processos em sala. As aulas podem acontecer na sala de dança, no pátio da escola, na área externa (grama), dependendo dos exercícios propostos, quando necessitarmos de mais espaço, ou quando utilizarmos materiais que demandam outra área.

Iniciantes:

- Aulas teóricas e práticas, onde conteúdos como princípios de movimento (respiração, equilíbrio, apoios, qualidade de movimento, expressão, etc.) e elementos do movimento (o que, como e com o que nos movemos), serão ministrados para que o processo de dança (Improvisação, composição coreográfica e repertório) sejam realizados.

- A dança será desenvolvida conforme as possibilidades das turmas fortalecendo a autoconfiança de quem pratica.

Iniciados:

- Aulas teóricas e práticas, onde o conteúdo de princípios de movimentos, elementos do movimento, serão aprofundados para que a construção coreográfica e improvisação aconteça de forma mais elaborada e com incentivo a criatividade partindo do aluno a composição e análises coreográficas.
- A dança será trabalhada a cada aula numa abrangência corporal, o que leva os alunos a criar e executar os passos percebendo seu próprio corpo o do outro (em conjunto) e o que a dança pode lhe proporcionar.

Avançados:

- Aulas teóricas e práticas, onde o conteúdo de princípios de movimentos, elementos do movimento, serão aprofundados e trabalhados também em técnicas específicas como: balé clássico, dança moderna, dança contemporânea. A criação em formato de composição coreográfica e improvisação serão bastante estimuladas para esse grupo de alunos.
- A dança será trabalhada a cada aula numa abrangência corporal que irá além do aprendizado. Nesse momento os alunos não só participarão como dançarinos, mas terão como desafio a docência orientada. Em determinados momentos do semestre os alunos que se sentirem seguros poderão propor células coreográficas de suas vivências práticas e terão a oportunidade de compartilhar esse momento com os outros alunos e professoras envolvidas.

Avaliação

A avaliação nas oficinas de dança acontece em diversos momentos durante o semestre como forma tanto de auxiliar o professor e suas demandas com conteúdos e ritmo da turma, como aos alunos como forma de compreender suas posturas e aprendizados durante as aulas. São utilizadas: avaliação diagnóstica, avaliação em processo, e auto-avaliação. Na avaliação diagnóstica, o principal objetivo é traçar em um primeiro momento de acolhimento das turmas, quais os perfis, possibilidades e dificuldades dos alunos para assim iniciar a montagem de aula, a partir das necessidades do grupo. A avaliação em processo acontece durante o semestre ao fim de determinado conjunto de conteúdos, como forma de desafio para os alunos, afim de trazer para o professor respostas sobre os métodos que tem utilizado, se tem surtido efeito. E a auto-avaliação acontece geralmente ao final do semestre e é o momento em que o próprio aluno reflete sobre seu processo durante as aulas, avaliando suas próprias posturas consigo e com os outros, trazendo essa responsabilidade e autorreflexão ao final das oficinas. Ao final do semestre é feito também um registro de avaliações em formato de menções sobre o desempenho de cada aluno.

Plano de Curso – EPAT 2017 – Oficina: Dança

Professora Rafaela Eleutério Holanda