Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual

Janaina Pimenta Calixto

Dissertação de mestrado

Goiânia,
2022

Professora podemos dançar sobre isso?
Experiências de uma artista-docente no Projeto Orlandança
(2015-2020)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a titulo de divulgação da produção cientifica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [ ] Tese

2. Nome completo do autor

Janaina Pimenta Calixto

3. Título do trabalho

Professora podemos dançar sobre isso? Experiências de uma artista-docente no Projeto Orlandança (2015-2020).

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista cientifica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **JANAINA PIMENTA CALIXTO**, **Discente**, em 11/04/2022, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Leda Maria De Barros Guimarães**, **Professora do Magistério Superior**, em 12/04/2022, às 08:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento

no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2818071** e o código CRC **36D3F37F**.

Referência: Processo nº 23070.012383/2022-54 SEI nº 2818071

JANAINA PIMENTA CALIXTO

PROFESSORA PODEMOS DANÇAR SOBRE ISSO?

EXPERIÊNCIAS DE UMA ARTISTA-DOCENTE NO PROJETO ORLANDANÇA (2015-2020)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em arte e cultura visual, área de concentração Artes, Cultura e Visualidades, linha de pesquisa Educação, Arte e Cultura Visual, sob orientação da Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães (PPGACV/FAV/UFG) e coorientação do Prof. Dr. Thiago Sant'anna (PPGACV/UFG).

GOIÂNIA, 2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Calixto, Janaína Pimenta
Professora podemos dançar sobre isso? [manuscrito] : Experiências de uma artista-docente no projeto Orlandança (2015 2020) / Janaína Pimenta Calixto. - 2022.
CDIII, 403 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães; co orientador Dr. Thiago Sant'anna .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2022.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Imagem. 2. Memória. 3. Dança . 4. Escola. I. Guimarães, Leda Maria de Barros, orient. II. Título.

CDU 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 05/2022 da sessão de Defesa de Dissertação de **Janaina Pimenta Calixto**, que confere o título de Mestra em Arte e Cultura Visual**,** na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos vinte e nove dias do mês de março de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas, realizou-se por videoconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "Imagens e memórias arquivadas: experiências de uma artista-docente no Projeto Orlandança de 2015 a 2020". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Luciana Gomes Ribeiro (IFG) e Professora Doutora Valeria Maria Chaves de Figueiredo - suplente (FEFD/UFG), membros titulares externos; Professora Doutora Lilian Ucker Perotto (FAV/UFG) e Professora Doutora Rosana Gonçalves da Silva - suplente (FAV/UFG), membros titulares internos. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho **conforme explicitado abaixo**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de março de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Professora podemos dançar sobre isso?
Experiências de uma artista-docente no Projeto Orlandança (2015-2020).

Documento assinado eletronicamente por **Leda Maria De Barros Guimarães**, **Professora do Magistério Superior**, em 06/04/2022, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luciana Gomes Ribeiro**, **Usuário Externo**, em 06/04/2022, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ucker Perotto**, **Professora do Magistério Superior**, em 06/04/2022, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **ROSANA GONÇALVES DA SILVA**, **Usuário Externo**, em 07/04/2022, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Valéria Maria Chaves De Figueiredo**, **Professor do Magistério Superior**, em 07/04/2022, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2780146** e o código CRC **764235B7**.

Referência: Processo nº 23070.012383/2022-54 SEI nº 2780146

JANAINA PIMENTA CALIXTO

PROFESSORA PODEMOS DANÇAR SOBRE ISSO?
EXPERIÊNCIAS DE UMA ARTISTA-DOCENTE NO PROJETO ORLANDANÇA (2015-2020)

Dissertação defendida e aprovada em vinte e nove de março de dois mil e vinte dois pela banca constituída pelos professores:

Profª. Drª. Leda Maria de Barros Guimarães (orientadora e presidente da Banca)
(PPGACV-UFG)

Profº. Drº. Thiago Sant'anna (coorientador)
(PPGACV-UFG)

Profª. Drª. Lilian Ucker Peroto (membro interno)
(PPGACV-UFG)

Profª. Drª. Luciana Ribeiro (membro externo)
(IFG)

AGRADECIMENTOS

À bebê Maya que chegou, transformou meu mundo e tudo mais que existia antes dela, mudando minha forma de ler o mundo, trazendo um amor gigante que só aumenta e me transforma em um ser humano melhor!

Ao meu parceiro de vida, Fernando, pelo apoio e horas incontáveis de compreensão pela minha ausência.

Aos meus pais Sebastião e Autora, minha irmã - e melhor amiga – Katiúscia por todo o apoio nas inúmeras vezes em que precisei me fechar em minha casca, escrever e escrever... me amparando para não desistir quando a exaustão e desânimo chegavam.

É justo que agradeça aqui minha orientadora professora Leda e co-orientador professor Thiago que aceitaram me orientar, em um trabalho polêmico e desafiador, sobretudo para eles.

Aos amigos, que não irei nomear, mas que estiveram presentes de formas diversas, apoiando, lendo trechos deste texto, opinando, contribuindo, me auxiliando a crescer!

Aos serzinhos, participantes desta pesquisa, a quem tive o privilégio de ser professora, que me ensinam tanto, aos estudantes do Projeto Orlandança, que nunca desistiram de continuar... a dançar... e acreditaram [e acreditam] que o sonho ainda é possível!

À equipe da E.M. Orlando de Morais (atual professora D'Alka Leles) pelo apoio e incentivo ao meu trabalho como docente.

E por fim, à diretora D'Alka Leles (in memorian), que acolheu desde o início esse projeto de levar dança a esta escola de periferia, que enquanto esteve aqui, não mediu esforços para apoiar o Orlandança para que ele continuasse a existir, e que infelizmente o COVID-19 tirou de nós, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa trata acerca da potência de um ensino crítico de arte na escola pública, a partir de experiências de uma artista-docente por cinco anos junto ao Projeto Orlandança na Escola Municipal Orlando de Morais em Goiânia-GO. Assim, trazemos por meio das imagens e das memórias da pesquisadora arquivadas através destas, os percursos de uma experiência docente, crítica/reflexiva em arte na escola, por meio da dança partindo de uma perspectiva crítica. Dessa forma, pretendemos por meio dessas experiências compreender qual a potência do ensino de arte na escola? Como essa experiência docente responde à questão? Partindo de uma escrita afetiva, buscamos nessa narrativa trazer elementos que validem a importância de se fortalecer o ensino de arte na escola pública, sobretudo a dança, que se encontra cada vez mais afastada deste lugar como área de conhecimento. Nos aproximamos de conceitos do campo da Cultura Visual, da Semiótica, Arquivo, Memória, Corpo, Educação, Arte e Dança. Estabelecemos como objetivo geral dessa pesquisa: investigar a importância de práticas educativas críticas em dança na escola, e como objetivos específicos: compreender como minha experiência docente no Projeto Orlandança pode contribuir com um ensino transformador, potente em arte na escola; analisar os processos de mediação e a construção de significados que as aulas, apresentações e sensibilizações em dança despertaram nos estudantes do Projeto Orlandança; analisar as possíveis relações entre dança e formação crítica dos sujeitos no Projeto Orlandança.

Palavras-chave: Imagem, Memória, Arte, Dança, Escola.

ABSTRACT

This research deals with the power of critical teaching of art in public schools, based on the experiences of an artist-teacher for five years with the Orlandança Project at the Orlando de Morais Municipal School in Goiânia-GO. Thus, we bring, through the images and memories of the researcher archived through them, the paths of a teaching experience, critical/reflective in art at school, through dance from a perspective of decolonial aspects. In this way, we intend, through these experiences, to understand the power of teaching art at school? How does this teaching experience answer the question? Starting from an affective writing, we seek in this narrative to bring elements that validate the importance of strengthening the teaching of art in public schools, especially dance, which is increasingly removed from this place as an area of knowledge. We approach concepts from the field of Visual Culture, Semiotics, Archive, Memory, Body, Education, Art and Dance. We established as a general objective of this research: to investigate the importance of decolonial critical educational practices in dance at school, and as specific objectives: to understand how my teaching experience in the Orlandança Project can contribute to a transformative teaching, potent in art at school; to analyze the mediation processes and the construction of meanings that the classes, presentations and sensitization in dance aroused in the students of the Orlandança Project; to analyze the possible relations between dance and the critical formation of the subjects in the Orlandança Project.

Keywords: Image, Memory, Art, Dance, School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa mental: Entrada da dança na escola 42
Figura 2 - Tripé Trajetória Docente.....57
Figura 3 - Estudantes do Projeto Orlandança em apresentação na disciplina "Arte e visualidades populares". (Arquivo pessoal, 2018) 61
Figura 4 - Trecho do memorial narrativo.....63
Figura 5 - - Mapa mental: Trajetórias de uma artista-docente 67
Figura 6 - Trechos da carta da estudante Jheniffer Haiane 76
Figura 7 - Estudantes visitam exposição na Galeria de Arte do Centro Cultural da UFG 93
Figura 8 - Espaço físico utilizado para as aulas em 2015.....119
Figura 9 - Rafaela e o corpo vindo do balé.....121
Figura 10 - Luan e suas vivências [e preferências] no street dance. 122
Figura 11 - Estudantes do Projeto de Dança apresentam as células coreográficas que criaram durante as aulas. Coreografia Seja você.....125
Figura 12 - Trecho da carta da estudante Rafaela. 127
Figura 13 - Duo [sem nome] apresentado pela estudante Rafaela e a professora Janaina na escola em 2015.....129
Figura 14 - Figura 14 - Sala utilizada para as aulas de dança do Projeto em 2016.....133
Figura 15 - Estudantes do Projeto Orlandança participam da Oficina do espetáculo "Beladona" com o Grupo Nômades de dança.....136
Figura 16 - Estudantes do Projeto Orlandança em apreciação do Espetáculo Beladona do Grupo Nômades (arquivo do Grupo) 138

Figura 17 - Luan e a imagem escolhida, correlacionada à sentimentos de tristeza e solidão.....141
Figura 18 - Trecho da carta da estudante Rafaela. 143
Figura 19 - Estudante ensina os colegas o movimento apreendido da sua mãe.....147
Figura 20 - Intervenção artística "Dia Internacional da Dança".....148
Figura 21 - Estudantes do Projeto Orlandança em intervenção artística no recreio da escola. 149
Figura 22 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" no Colóquio sobre as Artes na educação básica. 153
Figura 23 - Estudantes "segurando a cena" após imprevisto técnico 155
Figura 24 - Estudantes em cena com a coreografia "Entre cascas e essências" no seminário da disciplina do PPGACV.....157
Figura 25 - Roda de conversa no seminário da disciplina do PPGACV.....160
Figura 26 - Estudantes reunidos com alunos do PPGACV para criação. 161
Figura 27 - Jheniffer dando entrevista sobre o processo criativo.....164
Figura 28 - Aula de elementos da técnica do balé clássico. 170
Figura 29 - Estudantes veteranos em manutenção de repertório, apresentam as coreografias já construídas para os estudantes novatos 173
Figura 30 - Estudante Ana Luíza (de pé com calça jeans na primeira imagem e na frente esquerda na segunda fotografia). 175
Figura 31 - Carta da estudante Ana Luiza 176
Figura 32 - Jheniffer (no meio de frente para a foto) em processo de criação artística juntos a demais estudantes do PPGACV no Seminário da disciplina da FAV. 2018. 178
Figura 33 - Aula de experimentações dos elementos característicos da dança contemporânea.....182
Figura 34 - Em atividade proposta, estudantes compartilham suas criações de movimento a partir das hashtags 183

Figura 35 - Estudantes improvisam suas células coreográficas.....185
Figura 36 - Estudantes apresentando suas criações coreográficas.....193
Figura 37 - Comunidade escolar assiste atenta a apresentação coreográfica dos estudantes do Projeto de Dança. 197
Figura 38 - Criação do duo e trocas de saberes entre as estudantes.....202
Figura 39 - Duo coreografia "A porta aberta, o caos, o cais" 203
Figura 40 - Estudantes do Projeto de dança em cena com a coreografia "A porta aberta, o caos, o cais".....204
Figura 41 - Estudantes em cena na coreografia "Entre cascas e essências" no evento Agro Centro-Oeste na UFG 207
Figura 42 - Cena "Santa Clara mandou clarear" - coreografia "Ente cascas e essências" 208
Figura 43 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" na escola.....210
Figura 44 - Trecho da carta da estudante Jheniffer Haiane. 211
Figura 45 - Momento de preparação para a cena.....213
Figura 46 - Estudantes aproveitam o camarim destinado a eles no evento Agro Centro-Oeste na UFG.....214
Figura 47 - Trechos da carta da estudante Jheniffer Haiane. 216
Figura 48 - Estudantes do Projeto posam para foto antes da apresentação no evento Agro Centro-Oeste. 218
Figura 49 - Estudantes do Projeto Orlandança se apresentam no evento Agro Centro-Oeste no Centro de Eventos da UFG 220
Figura 50 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" na Mostra Pedagógica da E.M. Orlando de Morais.....221
Figura 51 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências no Festival Arte-Educação da SME no teatro da PUC-Goiás.....222
Figura 52 - Estudantes do Projeto Orlandança em cena com a coreografia "Entre cascas e essências" 224

Figura 53 - Famílias apreciam apresentação dos estudantes na escola. 227
Figura 54 - Estudantes escolhem as imagens para o processo criativo. 229
Figura 55 - Estudante criando sua célula coreográfica em cima das imagens escolhidas.....231
Figura 56 - Estudantes apresentam suas células coreográficas, em dupla. 232
Figura 57 - Estudantes apresentam suas células coreográficas, em dupla. 234
Figura 58 - Estudantes compartilham suas criações a partir de suas narrativas e imagens escolhidas. Agrupados por afinidade de temas.....235
Figura 59 - Roda de conversa sobre as letras das músicas selecionadas.....239
Figura 60 - Estudantes em processos de criação a partir das letras das músicas selecionadas 241
Figura 61- Trecho do texto escrito pela estudante Maria Luíza, que fez parte da coreografia.....246
Figura 62 - Construção da cena inicial da coreografia "(Re)existência... Brasilis" 247
Figura 63 - Carta da estudante Maria Luíza. 256
Figura 64 - Carta da estudante Letícia Marinho.....259

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO I – PRIMEIROS MOVIMENTOS COREOGRÁFICOS: "COMO VOCÊ VÊ A DANÇA NA ESCOLA SENDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA?" 24

1.1 "O Brasil é um país naturalmente dançante?" – trajetórias do ensino de dança na escola 25

1.2.Licenciado em educação física versus licenciado em dança – registros de um campo minado 44

1.3. Conflitos entre formação e prática docente – os caminhos de uma artista-docente neste campo minado 48

CAPÍTULO II – NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PANDEMIA – (RE)DEFINIÇÕES NO PERCURSO INVESTIGATIVO 70

2.1 . Uma pandemia e novos modos de se fazer [esta] pesquisa 71

2.2 Eu não danço [tão] só: qual o lugar da dança na escola? – Reflexões acerca do Estado da Arte 81

CAPÍTULO III – PROCESSOS DE CRIAÇÃO COLABORATIVOS EM DANÇA: TRAJETÓRIAS NO PROJETO ORLANDANÇA 97

3.1. As nascentes da criação – Estrutura e Organização do Projeto Orlandança 100

3.1.1. Criando brechas para a dança "continuar" [plantando as sementes] – 2015 e 2016 116

3.1.2. Consolidação do Projeto [colhendo os frutos] – 2017 e 2018 133

3.1.3. Desaceleração e pausas [deixando a terra descansar para voltar a plantar] – 2019 e início de 2020 166

3.2. Processos colaborativos de criação: construindo caminhos de um ensino crítico em arte/dança 188

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS 254

REFERÊNCIAS 265

APÊNDICE 272

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute narrativas de formação, de exercício profissional, de construção de conhecimento no campo do ensinar/aprender dança a partir da minha própria experiência informada por um contexto maior no qual me localizo.

Assim, um dos primeiros desafios deste estudo se referiu a compreender o meu lugar na linha C e no PPGACV-UFG, pois, formada em Educação Física, professora de dança chego em um mestrado em Arte e Cultura Visual, um programa que tem como área de concentração em artes, estando voltado especificamente às intersecções com os estudos da cultura visual, com a finalidade de formação de profissionais que possam atuar nos campos das artes e da cultura visual: docentes, pesquisadores, artistas, no qual "[...] trabalha-se com um campo ampliado em que comparecem o cinema, a fotografia, o design, a publicidade, as artesanias, além do que já se apresenta legitimado como artes visuais no campo expandido" Neste contexto, embora, o PPG destaca-se como um perfil inter e/ou transdisciplinar de formação desses profissionais, buscando considerar a complexidade dos fluxos de visualidades desde as artes visuais até outras a elas correlacionadas", foi desafiador encontrar meu lugar neste, com uma pesquisa que discute ensinar e aprender dança na escola pública.

Apesar das dificuldades iniciais, essas relações foram se construindo nessa pesquisa sobre ensino de dança dentro do campo da Arte e Cultura Visual, entendi neste percurso investigativo que a centralidade desse estudo, e do PPGACV se encontra nas visualidades, gerando questionamentos sobre formação, processos de mediação onde se localiza o ensino em arte, que foi o ponto de conexão estabelecido com esta pesquisa. Além disso, entendi que todo o processo de identificação do sujeito, do corpo, ocorre por meio das visualidades, das imagens, a experiência de ver e ser visto, a partir daquilo que visualmente indica e identifica quem é o indivíduo, para si mesmo e para os outros.

Partindo da especificidade da Linha de Pesquisa C – Educação, Arte e Cultura Visual, na qual meu projeto foi aceito, a natureza da pesquisa dialoga diretamente com esta Linha por se tratar de uma investigação sobre experiências educativas em processos de mediação artística/pedagógica, enfocando experiências de ensinar e aprender dança por meio de processos críticos e criativos no Projeto Orlandança, da Escola Municipal Orlando de Morais (E.M. Orlando de Morais) em Goiânia, com discussões e problemáticas que emergiram da convivência entre professora e estudantes num processo de retroalimentação da construção do conhecimento.

Dessa forma, discuto os percursos de minha experiência docente em arte, de forma crítica e reflexiva, por meio da análise de imagens (fotografias, vídeos, escritas das falas dos estudantes, cartas escritas pelos estudantes, textos criados por estes nos processos criativos das aulas) que transformados em arquivos geraram memórias dos processos de mediação acontecidos durante as aulas no período de 2015 a 2020 no referido projeto em uma escola pública na cidade de Goiânia-Go. Assim, as visualidades foram um elemento essencial nesta dissertação, contribuindo de forma significativa para minha inserção no campo da Arte e Cultura Visual. Entendo ser importante valorizar todas essas visualidades a fim de “[...] centrar-se no visual como um lugar em que se criam e se discutem significados” (MIRZOEFF, 2003, p. 22). Neste processo, entendi apoiada em Hernandez (2011) que a Cultura Visual, sendo um campo transdisciplinar, questiona sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê, enfatizando que as imagens são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas, que contribuem para pensarmos a nós mesmos enquanto sujeitos.

O levantamento do estado da arte sobre o tema ensino de dança na escola pública realizado para essa pesquisa permitiu-me inferir que há poucos estudos com essa temática que estabeleça interrelações entre e com o campo da cultura visual.

Dessa forma, esse estudo ressalta a importância de uma experiência docente em artes no contexto escolar, procurando articular sentidos, partindo de minhas memórias enquanto artista-docente junto ao Projeto Orlandança. Assim, trago pelas imagens e memórias arquivadas os percursos de uma docência crítica e reflexiva por meio da dança. Enquanto problemática, procurei por meio dessas experiências, compreender qual a potência do ensino de arte na escola. De que maneiras as experiências contribuíram na formação crítica dos estudantes participantes do projeto. E sobre como minha experiência docente responde a essas questões.

Utilizo na pesquisa, conceitos de visualidades, imagem, arquivo, memória, arte, dança e educação, compreendendo-os em relação ao âmbito escolar. Estas são discussões necessárias à arte educação, sua história, seu ensino, a fim de ampliar concepções que estruturam esta área de conhecimento. A Cultura Visual pode ser entendida como um campo expandido, que amplia os estudos em arte, não se limitando as imagens visuais, suas criações pictóricas e gráficas, mas abrangendo este conceito para as gramáticas visuais e suas formas de comunicação (a dança seria uma delas), textos, sentimentos, memórias e outros símbolos, bem como pelas relações sociais, culturais e simbólicas que se estabelecem na fabricação e partilha dos bens visuais como afirma Campos (2012).

No primeiro capítulo, para contextualizar minha história foi preciso falar da minha trajetória, de onde venho, os conflitos e impasses dessa docência no Brasil, a fim de trazer uma maior compreensão do lugar movediço de onde venho, onde me encontro atualmente para aonde pretendo ir. Iniciando a exposição na qual busco trazer os primeiros movimentos coreográficos que constituem a complexidade do ensino de dança na escola, começando com sua entrada conturbada no meio escolar a partir de duas grandes áreas de conhecimento – arte e educação física – e sua (in)consistência ou invisibilidade como campo de saber especifico; as relações conflituosas que, de certa forma, dificultam seu reconhecimento e estabelecimento como componente curricular no âmbito escolar, criando um campo minado entre licenciados em educação física e licenciados em dança sobre a responsabilidade do ensino de dança na escola.

Além disso, busco trazer nesse capítulo uma narrativa autobiográfica permeada por memórias afetivas, sobre minha trajetória acadêmico-profissional que me levou ao lugar onde estou atualmente, exercendo a docência em dança na escola e todos os seus conflitos envolvidos. Assmann (2011) esclarece que no caso de investigações envolvendo recordações autobiográficas, o pesquisador precisa olhar para si mesmo como suspeito, já que, trata-se de um campo movediço, onde não há testemunhas para um acontecimento, em que não é possível recorrer a evidência alguma como base de verificação. Para resolver esse impasse, a autora, aponta, baseada em Rousseau, o afeto, pois para ele não é possível reconstruir situações passadas com precisão, não havendo dessa forma uma pretensão em trazer uma verdade objetiva para tais recordações. Sendo assim, as memórias que aqui apresento são ancoradas no afeto, em uma cadeia de sentimentos, sem pretender apresentar uma verdade absoluta sobre os acontecimentos.

No segundo capítulo, apresento e reflito sobre como a pandemia de COVID-19 alterou substancialmente esta investigação, provocando-me a sair da zona de conforto e (re)inventar meus modos de fazer esta pesquisa. Além disso, busco uma análise reflexiva acerca do Estado da Arte desta pesquisa, questionando-me; “Qual o [não] lugar da dança na escola?” E ainda; “O ensino de dança na escola tem se constituído de iniciativas críticas e reflexivas em arte ou apenas reprodutoras de técnicas e movimentos estereotipados?” Tenho clareza de que essa busca pelo Estado da Arte da pesquisa ainda não se esgota neste documento, pois é preciso um olhar ainda mais profundo sobre alguns aspectos e repositórios, um trabalho árduo que carrega suas inúmeras complexidades como, limitações dos sistemas de bancos de dados que podem oferecer uma percepção reducionista a partir dos descritores utilizados.

No terceiro [e último] capítulo, busco discutir mais detidamente sobre minha trajetória junto ao Projeto Orlandança. Perpassando pela estrutura e organização deste, descrevendo, discutindo e analisando os processos criativos criados pelo grupo e afirmando a importância de um ensino crítico em dança a partir de minhas experiências como artista docente no Orlandança. Para isso, embora nesta escrita procurei trazer os dados construídos na pesquisa ao

longo de todos os capítulos, discuto com mais profundidade neste sobre os arquivos do acervo desta pesquisa (memorial narrativo, imagens fotográficas, vídeos, áudios e cartas dos estudantes) utilizando-os para contextualizar a estrutura e organização do Projeto Orlandança, os processos criativos ali desenvolvidos, compartilhando minhas práticas no que se refere à um ensino crítico em arte/dança na escola, contribuindo para uma (re)construção de olhares mais críticos para o mundo, os contextos sociais periféricos dos estudantes envolvidos.

Necessito esclarecer que devido às mudanças nesta pesquisa, provocadas pela pandemia de COVID-19, e o deslocar do olhar investigativo - que antes seria uma pesquisa de campo, para um estudo com arquivos - há limitações nessas fontes trazidas, haja vista que as memórias evocadas neste texto possuem algumas falhas, e esquecimentos, talvez, como por exemplo os dados de todos os estudantes participantes nos anos de funcionamento de Orlandança, no qual não tive o cuidado de registrar à época. Nesse sentido, esse material só se tornou parte da pesquisa devido ao deslocamento do olhar desta pesquisadora, assim, os estudantes que serão citados neste estudo, são os que estiveram mais proximidade ou que se mantiveram por mais tempo no Projeto, ou ainda, que estiveram dispostos a participar da pesquisa como autores de suas memórias aqui representadas.

Entendendo neste percurso que nenhum “[...] documento jamais falou por si só” (ROUSSO, 1996, p.90), assim, deve-se estar aberto à surpresa da descoberta, assim como afirma Farge citada por Rousso (1996, p.90), é “[...] preciso, portanto, deixar os caminhos conhecidos, olhar para o errante.”

Nesse sentido, essa investigação afirma-se como uma pesquisa qualitativa, por referir-se a vida das pessoas, histórias, comportamentos, às relações, interações e ao funcionamento organizativo do Projeto Orlandança. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém; a análise em si mesma é qualitativa como pontua Esteban (2010)

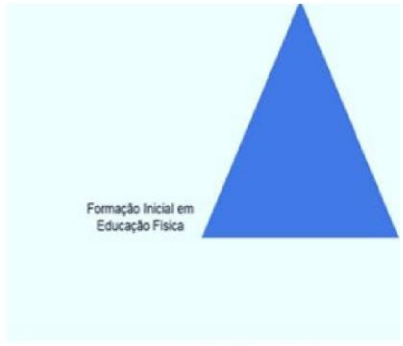
É um estudo de natureza narrativa, caracterizada com uma construção de um enunciado, que expressa sobre mim mesma, os participantes da pesquisa e da realidade do contexto um enredo que transparece o mundo interno da narradora-pesquisadora em interação com o mundo externo. Ao experenciar este tipo de narrativa, podemos nos aproximar das nossas emoções e aumentar nossa capacidade de refletir sobre elas, como esclarece Marques e Satriano (2017).

Por se constituir a partir de uma narrativa, ou etnografia da minha própria experiência enquanto artista-docente, trata-se de uma pesquisa autoetnográfica. Dantas (2016), explica que esse tipo de pesquisa vem se afirmando como uma escrita de si mesmo, permitindo o ir e vir entre as experiências pessoais e as questões culturais, buscando entender, reconhecer, questionar e significar as estruturas políticas do eu.

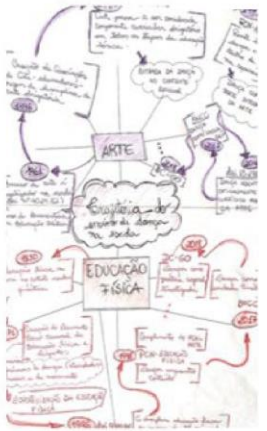
À guisa de conclusão, busquei por meio da evocação dessas memórias afetivas, não só minhas, mas também dos estudantes, construir um espaço de enunciação, assegurar um lugar de discurso para estes jovens e crianças, invisibilizados, esquecidos, silenciados, entendendo-me em um lugar de privilégio. Por trazer estes corpos periféricos, estudantes de escola pública, que dançam na escola, antes escondidos nas bordas, para o centro do palco, do discurso e da pesquisa, para assim, incentivar “o desenvolvimento de um 'outro pensamento', deslocando os binários eu/outro (...), e provocando um deslocamento de rígidas noções expectação, análise de imagens, modos de ver, questões de posicionalidade” (DIAS, 2011, p. 89).

Sem dúvidas, essa narrativa de minhas experiências como artista-docente abre brechas para discussões da relevância de um ensino crítico em dança na escola, em como este pode ser transformador, impulsionando a (re)significação de olhares para o mundo de estudantes de escolas públicas de periferia. Para isso, convoco a necessidade de mais discussões e propostas que caminhem nessa direção a partir da temática ensino crítico de dança na escola pública, a fim de contribuir ainda para que a dança se constitua como campo de conhecimento legitimado neste âmbito.

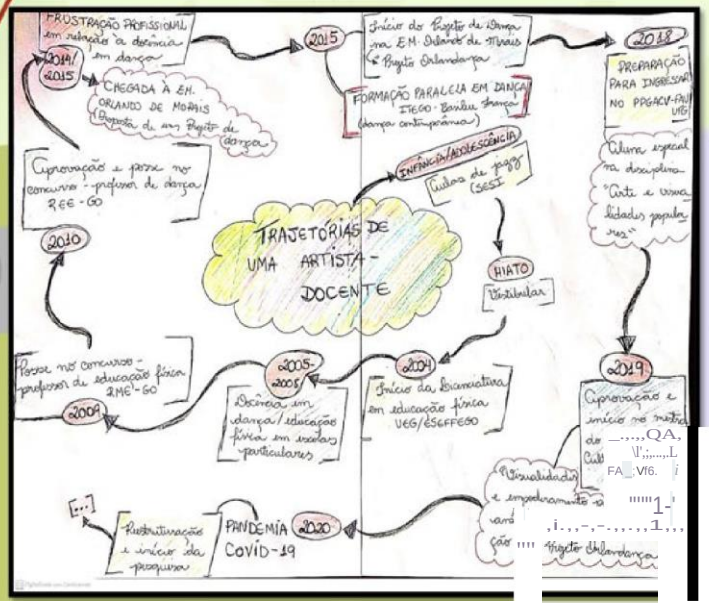
PracaMISlltaIDoœlile



Fo,maçjo Paoalela /
Con:.>uaaaemo.,,ça



CAPÍTULO I – PRIMEIROS MOVIMENTOS COREOGRÁFICOS: "COMO VOCÊ VÊ A DANÇA NA ESCOLA SENDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA?"



'(.Jni)!'DI"&'n/IIIfflI(U.rlll(J t.:kœ<'M'aNpll,tl)llt
5" .di,.ilIfMin.-va,od;,J,.,w,rr 'fl'"c> N
tDll M. l?J'tl!;JidoiCf'P"s/a n.lllllllinJl,'f.-t,
fri".J/# Jh'wt f'J/'f'l'OV)!lN'l/fffn.•
HWM1J.-w/tM."rJ/81}

CAPÍTULO I – PRIMEIROS MOVIMENTOS COREOGRÁFICOS: “COMO VOCÊ VÊ A DANÇA NA ESCOLA SENDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA?”

“Como você vê a dança na escola, sendo da educação física?”, esse e inúmeros questionamentos semelhantes, tem me acompanhado ao longo desses 15 anos de atividade docente em dança. Perguntas como essas, são dirigidas a mim com frequência em diversos espaços, a fim de questionar meu lugar de fala, a legitimidade e qualidade do trabalho que desenvolvo em dança na escola. Essa especificamente, que confere o título a este capítulo, partiu de um estudante de licenciatura em dança da Universidade Federal da Bahia, quando apresentei um relato de experiências intitulado Re(existir): processos de criação no Projeto Orlandança no 6º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, organizado pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Esse questionamento me pareceu na época um escancaro ao campo minado onde me encontro, exatamente as disputas por campo de atuação entre licenciado em dança e licenciado em educação física acerca do ensino de dança na escola.

Lembro-me de ter percebido a “armadilha” por trás da pergunta e consegui responder de forma satisfatória, deixando o estudante um pouco constrangido após, possivelmente perceber a situação desconfortável que havia causado, já que, as falas anteriores estavam relacionadas à importância de se desenvolver um trabalho em dança na escola como o que apresentei, e outros colegas apresentaram, independentemente de sua formação inicial.

Tão marcante se tornou o momento e este questionamento, que provocou reverberações significativas nesta pesquisa, instigando-me a dedicar um capítulo desde estudo, a fim de pensar a complexidade envolvida nessa fala, para isso, iniciarei trazendo questões históricas acerca do ensino de dança na escola e como ele se entrecruza com o conhecimento da educação física, envolvendo disputas acirradas para legitimação e ocupação da docência em dança na escola. É preciso

dedicar um capítulo a essas temáticas já que elas estão diretamente relacionadas à compreensão do lugar de onde venho e como se constitui esta pesquisa.

1.1 “O Brasil é um país naturalmente dançante?” – trajetórias do ensino de dança na escola

A ideia que prevalece no senso comum, e por incrível que pareça, em muitas instituições educativas escolares, é de que a dança no Brasil seria de domínio público, no sentido de que em todo brasileiro se encontra um dançarino “nato”. É como se o brasileiro já “nascesse” dançando. Para Marques (2007), essa compreensão tem dificultado um estudo mais aprofundado acerca da dança, inclusive para justificar e legitimar esta na escola. Para ela, “o fato de o Brasil ser um país ‘dançante’ tem também alijado a dança da escola” (MARQUES, 2007, p. 19).

> Já não bastasse a ideia de que a ciência da educação pertence a todos, ou seja, que especialistas da educação e licenciados são atualmente ‘dispensáveis’, em cada brasileiro parece existir um professor de dança em potencial, por direito adquirido. Professores com formação superior seriam até dispensáveis, caso a dança fosse somente um conjunto de repertórios prontos [...]. No entanto, o estudo, a compreensão da dança – corporal e intelectualmente – vão muito além do ato de dançar (MARQUES, 2007, p. 19).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a dança “pertence, mas não está contida na escola”, ou seja, é possível perceber a dança em vários momentos da rotina de uma escola; no recreio, nas festividades, em apresentações de final de ano e outras, isto significa que a dança estaria presente nos “[...] ensaios rígidos e pré-determinados de repertórios de festinhas de fim de ano, repertórios estes que alunos deviam copiar de maneira automática” (MARQUES, 1999, p. 54).

Um exemplo de “uso” da dança de forma utilitária na escola, é a festa junina, onde, geralmente o professor de educação física (ou de arte) se dedica aos ensaios dos estudantes por semanas, muitas vezes sem estabelecerem relações com o conteúdo desenvolvido em suas disciplinas. Assim, mesmo sem realizarem nenhum trabalho anterior em dança durante as aulas, “[...] os alunos são submetidos a coreografias prontas que, repetidas mecanicamente, constituem o ‘universo’ da dança na escola” (MORANDI, 2006b, p. 90).

Acontece que as apresentações em dança, antes de serem apenas ilustrativas, são uma parte muito importante da formação em dança, refletindo o resultado de todo um processo que “por acaso” desabrocha em um espetáculo ou apresentação final. “O propósito da dança como forma de arte e expressão é justamente propiciar ao corpo “que dança” possibilidades diferenciadas de percepção e cognição, diferentemente do que ocorre com o corpo “[...] na dança na festa junina ou em outra festa qualquer” (MORANDI, 2006b, p. 90).

Este cenário provoca uma sensação de que a dança pertence à escola, mas será que de fato ela está contida nesta? Enquanto linguagem? Uma área de conhecimento específico em arte? Ou somente vem pertencendo a esse lugar de forma utilitarista e não-reflexiva?

Partindo dessas reflexões, é preciso compreender a trajetória do ensino de dança na escola, a fim de perceber o quanto essas relações vêm sendo desenhadas, construídas, de formas complexas, trazendo-nos ao cenário atual, no qual um ensino efetivo de dança na escola parece estar cada vez mais distante dessa instituição, sobretudo as públicas.

Assim, procurarei neste item, trazer breves elucidações quanto à trajetória do ensino de dança na escola no Brasil, sem pretender me aprofundar no tema, por entender que há autores que realizam esse feito com mais propriedade e de forma mais abrangente, além de ser objetivo específico deste estudo.

A história do ensino específico de dança escolar no Brasil esteve diretamente relacionada ao ensino de arte e da educação física. Por uma questão histórica, a dança, de todas as linguagens artísticas, mostrou-se a “prima pobre” das artes, pois todas suas conquistas e legitimidade chegaram com atraso em relação às demais: artes visuais, música e teatro. “Partindo do pressuposto de que a Dança é, também, componente da arte, nota-se que a trajetória para firmamento da presença no currículo é similar e o que difere é o tempo de concretização. Visto que, a entrada da Dança veio posterior à entrada da educação artística” (ASSIS, 2018, p. 49).

O ensino de arte é legalizado nas escolas apenas com a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4024) em 1961. Porém, apesar de se tratar de certo avanço, a arte não participava do quadro de disciplinas obrigatórias no ensino médio, sendo compreendida como atividade complementar, de acordo com o inciso IV do artigo 38, apenas considerada “atividades complementares de iniciação artística”.

A LDB de 1961 foi reformulada pela Lei de nº 5692 em 1971, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabeleceu uma educação voltada para a profissionalização do indivíduo, assim, o currículo se tornou profissionalizante. (ASSIS, 2018). Nesse contexto, no período do regime militar brasileiro, entre 1964 e 1983, a escola passa a ser uma fornecedora de mão de obra barata para as empresas multinacionais como aponta Barbosa (1989). Nesta reforma educacional, as artes se tornaram única área com abertura à humanidade e ao trabalho criativo, visto que filosofia e história teriam sido retiradas do currículo” (ASSIS, 2018, p. 46).

Nessa época já existia o curso de Licenciatura em Educação Artística, que segundo Barbosa (1989), teria como objetivo formar o professor de arte em apenas dois anos, e este teria a capacidade de exercer sua docência em todas as áreas no currículo de arte, ao mesmo tempo: desenho, desenho geométrico, música, teatro e dança. No entanto, é possível constatar que esses cursos possuíam em sua grade curricular:

> [...] um número muito maior de disciplinas ligadas às artes visuais, comparativamente às outras linguagens. Uma disciplina denominada “expressão corporal”, ou algo similar, desenvolvida em um ou dois semestres apenas, é o que normalmente consta nesses cursos. Assim, como exigir desse profissional um aprofundamento em dança com tão pouco contato com essa linguagem? (MORANDI, 2006b, p. 87).

Todo o contexto político e educativo da época levou à criação de associações de arte-educadores (associações de São Paulo, Nordeste, Rio Grande do Sul, e Paraná, AESP, ANARTE, AGA e APAEP), que resultaram na criação da Federação Nacional de Arte-Educadores; registra-se que até 1988 havia quatorze associações estaduais (ASSIS, 2018). O Movimento de Arte-Educadores foi responsável pela efetivação do ensino obrigatório de arte, originando uma disciplina específica na grade curricular em 1996, mesmo ano em que é estabelecido a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - LEI Nº 9.394-96). Todo esse processo resultou na publicação em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documentos que foram redigidos por profissionais e estudiosos de cada componente curricular do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de amparar os professores e direcionar os conteúdos que devem estar presentes em suas práticas metodológicas, em todos os anos a nível nacional, respeitando às especificidades de cada região brasileira. O volume seis deste Documento, está relacionado à disciplina de arte e inclui as artes visuais, a música e remete à dança e ao teatro de forma separada e não mais como artes cênicas, contendo orientações teórico-metodológicas para um bom funcionamento das disciplinas (ASSIS, 2018).

Já na educação física, segundo Morandi (2006a, p. 96), o termo dança surge desde o princípio da implantação do exercício físico na educação, a “[...] dança inserida na ginástica auxiliaria no desenvolvimento harmonioso do organismo, proporcionando beleza e graça ao corpo”. Com essa contextualização apresentada torna-se necessário percorrer os meandros de intersecção entre dança e educação física, para melhor compreender a complexa relação que se estabelece

entre ambas e de que maneira “[...] essa relação pode ou não contribuir para que o ensino da dança se efetive nas escolas” (MORANDI, 2006a, p. 96).

A respeito dos aspectos legais, faz-se necessário ressaltar que o Documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física compreende a dança como arte e não a restringe apenas ao movimento ou a técnica deste. O conteúdo dança inserido na educação física aparece como “atividades rítmicas e expressivas”, mas destaca que as atividades descritas para a prática da dança enquanto conteúdo da educação física são um complemento dos conteúdos referentes à dança do Documento PCN’s de arte; isso significa que este documento compreende a dança enquanto linguagem artística em ambas as áreas (BRASIL, 1998) caindo por terra a justificativa de que a dança na educação física não teria um viés artístico. Dessa forma, “[...] compreende-se que a Dança está presente em ambas as áreas de conhecimento e atuação, Arte e Educação Física e que suas práticas estão focadas em objetivos diferenciados, em que se entrecruzam a percepção e utilização do corpo como meio de obtenção de conhecimento” (ASSIS, 2018, p. 49).

Autores como Soares (2004, 2005) apontam que a educação física se inseriu no contexto escolar por meio da ginástica por volta de 1850, passando “[...] a ser apresentada como produto acabado e comprovadamente científico. Radicaliza no universo das práticas corporais existentes, a visão de ciência como atividade humana capaz de controlar, experimentar, comparar e generalizar as ações de indivíduos, grupos e classes” (SOARES, 2005, p. 23).

Soares (2012) relata que logo após a Segunda Guerra Mundial, as escolas ainda asseguravam a prática dos métodos ginásticos afim de oferecer força e vigor ao corpo. Com a tomada do poder executivo brasileiro pelos militares, houve um crescimento do sistema educacional. Neste período, a ginástica e o esportivismo se fortaleceram, com objetivos de rendimento, vitórias e aptidão física, onde através das competições esportivas de alto nível, a educação física se fortalecia e o Governo procurava fazer dela um sustentáculo ideológico. Esse contexto é demasiado importante para entendermos as

relações da educação física com a dança, já que, ao longo da constituição de sua história e sua inserção no âmbito escolar, essa área de conhecimento esteve em grande parte do tempo associada à uma perspectiva higienista, utilitarista, ideológica e fundamentalmente esportivizada.

Para Ayoub (apud Morandi 2006a), as aulas de educação física foram durante muitos anos, sinônimo de ginástica. Com a chegada da educação física desportiva ao Brasil, o esporte passa a ser o foco principal da educação física escolar. Durante todo esse período de ênfase no esporte, a ginástica, a dança, os jogos e as brincadeiras estiveram presentes, mas de forma bastante tímida. E o predomínio do esporte nos conteúdos da educação física escolar, pode ser encontrado até os dias de hoje, mesmo com alguns avanços acerca da compreensão da educação física. Isso se reflete nos currículos dos cursos superiores de educação física e no imaginário social dos sujeitos formados nesses cursos, onde uma parte significativa sai da Universidade com conhecimentos superficiais em dança, favorecendo em diversos aspectos a marginalização deste conteúdo por muitos profissionais que acabam priorizando o ensino dos esportes em suas aulas.

Para Morandi (2006a), os cursos de graduação em educação física oferecem um enfoque restrito ao conteúdo de dança, se compararmos aos outros conteúdos da área. Na maioria das vezes, com apenas uma disciplina por semestre, os alunos não se sentem aptos a tratar desse conhecimento em suas aulas na escola. Realizo essa constatação a partir de minhas experiências enquanto licenciada em educação física, do que vivenciei no currículo deste curso e da observação e conversa com alguns colegas que se formaram em minha turma. Quando questiono se desenvolvem o conteúdo dança em suas aulas, muitos se mostram inseguros e dizem não terem conhecimento suficiente para tal feito, e acabam priorizando os esportes pois dentro de nossa grade curricular tivemos mais acesso aos esportes do que ao conhecimento sistematizado em dança.

De fato, na minha formação inicial, o conhecimento dança, foi insuficiente dentro do currículo do curso de educação física. No entanto, fiz uma opção profissional e acadêmica e segui com cursos de formação continuada em dança que me proporcionaram o conhecimento mais amplo que possuo hoje, permitindo-me maior segurança em desenvolver a linguagem tanto nas aulas de educação física enquanto conteúdo, como na disciplina dança, quanto na proposição de projetos de dança na escola. Essa realidade encontrada nos cursos de graduação em educação física, tem reflexo direto na educação básica, pois como trabalhar de forma adequada o conteúdo dança na escola, se na grade curricular da licenciatura ele é pouco abordado? Ademais, a própria educação física, necessita constantemente lidar com uma carga horária reduzida, se comparada a outros componentes curriculares, na educação básica. Com este tempo reduzido, acaba sobrando pouco espaço para desenvolver o conteúdo dança (MORANDI, 2006).

Nessa perspectiva, segundo Morandi (2006a), mesmo sendo reconhecida como componente curricular obrigatório da educação básica, a educação física continua sendo, na prática, marginalizada diante das outras áreas de conhecimento na escola, assim como a área de arte. De forma paralela, a dança, inserida na educação física, sofre um processo de marginalização, pois nem sempre consegue um espaço diante dos outros conteúdos da educação física.

Após a LDB de 1971, é criado o Documento Plano Nacional de Educação Física e Desportos que homologou as normas gerais sobre o desporto. Neste Documento, é possível observar as primeiras referências a atividades rítmicas e de movimento, que futuramente respaldaram a dança, ao mencionar: “[...] a educação física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corporal, a organização tempo-espacial e coordenação são essenciais” (BRASIL, 1975, p. 40). Apesar de ela estar inserida no contexto educacional brasileiro desde a Segunda Guerra Mundial com o nome de ginástica, através dos métodos ginásticos, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que a disciplina educação física entra de fato na escola.

No capítulo 26, terceiro parágrafo da LDB-96 pode-se ler que a “[...] educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1996). No capítulo 27 que trata dos conteúdos curriculares da educação básica, sobre a educação física, há uma valorização da “[...] promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.” (BRASIL, 1996). Mais uma vez o desporto sendo protagonista.

Apesar de ser anterior à LDB-96, destaca-se o trabalho do Coletivo de Autores (1992) que passa a compreender e caracterizar a educação física como uma disciplina que:

> [...] trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais (...): jogo, esporte, ginástica, danças ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa aprender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83).

Sobre o ensino de dança, esses autores defendem uma intenção de desenvolver “[...] uma disponibilidade corporal, no sentido de apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejadas sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83). A obra desses autores acabou se tornando uma referência para a formação nos cursos de educação física, contribuindo de maneira significativa para a construção de um caminho mais crítico e reflexivo dentro desta área de conhecimento.

O Documento Parâmetros Curriculares para a Educação Nacional – Educação Física, também foi importante para a legitimação da educação física no âmbito escolar, (re)afirmando a dança enquanto parte integrante de seus conteúdos, pois

entendem “[...] como objetos de ação e reflexão os jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana” (BRASIL, 1998, p. 28).

Dessa maneira, é possível inferir que ambas as áreas – educação física e arte – ainda possuem um grande caminho a percorrer, lutando por sua legitimidade e permanência na escola. Assim, após apresentar de forma breve a entrada da arte na escola, é possível começar a estabelecer relações com o ensino de dança e sua chegada ao currículo escolar de forma estruturada.

É possível observar que desde a década de 1980, algumas medidas de Governo foram tomadas a fim de organizar e direcionar a educação brasileira. Estas, se intensificaram no decorrer da história, com os processos de reformas e (re)configurações na estrutura da política educacional, provocando alterações nos diferentes níveis do ambiente escolar brasileiro (ASSIS, 2018).

No que diz respeito às LDBs (Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96) sobre o ensino da Dança, esta só aparece oficialmente na última publicação da LDB no ano de 1996. No entanto, a arte e a educação física já haviam entrado no currículo escolar nas versões anteriores, sendo a arte entendida como atividade complementar de iniciação artística e a educação física como disciplina obrigatória, como dito anteriormente.

> Mesmo com as reformas o ensino de Dança ainda não ganhou visibilidade e permanecia distante desse contexto, porém, esta LDB ficou marcada pela inserção da Educação Artística, assim nomeada em sua grade curricular obrigatória. Mudanças significativas ocorreram ao fim do regime militar até a reformulação da LDB e o ensino de Arte, em que a dança também enviesa, ganhou conotação na LDB de 1996 através de mobilizações políticas de Arte-Educadores (ASSIS, 2018, p. 55).

Na LDB de 1996, no artigo 26 se estabelece que os:

> [...] currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A arte passa a ser considerada componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica, no segundo parágrafo deste artigo, com finalidade de promoção do desenvolvimento cultural dos alunos. Esse artigo contribuiu para a entrada da dança no contexto escolar, pois no ano de 2016, foi promulgada a Lei 13.278/16 que alterou o artigo vinte e seis da LDB 9.394/93 e consequentemente o parágrafo dois. Com relação ao componente curricular arte, passando a decretar no parágrafo sexto que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Este documento especifica um prazo de cinco anos para a instituições escolares se adequarem ao estabelecido.

Assim, a dança adentra oficialmente o currículo através da arte, e conquista seu espaço de fato, temos muito a comemorar, certo? A situação é bem mais complexa do que podemos imaginar, pois, o prazo de cinco anos da adequação desta Lei está quase se findando e o que percebemos é um distanciamento cada vez maior da dança do currículo escolar, como veremos adiante.

Em 2017 ocorre uma reforma educacional trazendo mais alterações aos ensinos de arte e educação física. A Lei 13.415/17 foi um marco para essas áreas, pois aumentou a carga horária do ensino médio, passando para mil e quatrocentas horas ao ano, passando ensino médio a ser em tempo integral. Sobre o ensino de arte, o artigo vinte e seis, segundo parágrafo da Lei 9.394/94 foi novamente alterado, no que se refere à finalidade do componente arte no currículo escolar, se antes o objetivo era promover o desenvolvimento cultural dos alunos, a responsabilidade agora passa a ser o próprio ensino da arte.

O documento Parâmetros Curriculares para a Educação Nacional – Arte de 1998, em sua apresentação afirma que:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1998, p.15).

Aqui a dança já aparece como uma das linguagens específicas da arte, juntamente com artes visuais, música e teatro. Assis amparada em Subtil (2011) afirma, que os PCN's-Arte entendem a dança como uma parte integrante "[...] da Arte e apontam uma organização que contempla a arte como conhecimento, processo histórico e teórico, conteúdos e avaliação em cada etapa do ensino fundamental" (ASSIS, 2018, p.58).

Já na introdução, o documento reforça esse entendimento em arte e menciona a arte como um meio de facilitar a aprendizagem criativa do aluno em outras disciplinas do currículo, trazendo exemplos como: "[...] o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático" (BRASIL, 1998, p. 19).

No que se refere especificamente à dança, o PCN's Arte dedica um capítulo para tratar dessa linguagem artística, organizando-o em temáticas: "dança na expressão e na comunicação humana", "dança como expressão coletiva", "a dança como produto cultural e apreciação estética". Um dos objetivos educacionais da dança segundo o Documento seria "[...] a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano" (BRASIL, 1998, p. 49). E finaliza afirmando que a proposta da área de arte para a dança tem como propósito o desenvolvimento integral do aluno. Os

aspectos motores são trabalhados de forma a valorizar o desenvolvimento expressivo dos sujeitos, mas, ressalta, os aspectos artísticos da dança são do domínio da arte. Acredito que essa argumentação trata do principal embasamento para as disputas entre licenciados em dança e licenciados em educação física pelo ensino da dança na escola.

Para Barbosa (2011), com a LDB de 1996 e suas respectivas alterações, e o Documento PCN's-Arte, houve importantes alterações acerca do ensino de arte, não apenas pretendendo proporcionar ao sujeito apenas uma noção de sensibilidade artística, pois passa-se a compreender que "[...] por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada" (BARBOSA, 2011, p. 18).

De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), em 2015 iniciou-se um movimento de reforma educacional que mudaria consideravelmente os rumos da educação, especialmente do ensino de arte. A criação de um Documento normativo que iria definir as aprendizagens essenciais que os alunos de todo o Brasil deveria desenvolver, começa a ser criado e sua primeira versão é disponibilizada em setembro de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, s/d).

Em dezembro de 2015 houve uma mobilização nas escolas brasileiras para a discussão deste Documento preliminar, o chamado dia D da BNCC, onde professores puderam conhecer a nova proposta e oferecer suas contribuições em suas áreas de conhecimento. A partir dessas contribuições, a segunda versão da BNCC é disponibilizada em maio de 2016. De junho a agosto de 2016 aconteceram seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto deste ano, começa a ser redigida a terceira versão deste Documento, em um processo colaborativo a partir da segunda versão. Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC para homologação, que ocorreu em dezembro deste ano, apenas para a educação infantil e ensino fundamental. O Documento específico para o

Ensino Médio foi construído posteriormente e homologado em dezembro de 2018. (BRASIL, s/d). Dessa maneira, na apresentação da BNCC encontramos que:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

Importante ressaltar que a arte dentro da BNCC está inserida na área de linguagens, juntamente com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Segundo o Documento, as atividades humanas se realizam por meio de práticas sociais, mediadas por linguagens diferentes (verbal, corporal, visual e digital). E é através dessas práticas, que as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se enquanto sujeitos sociais. Essa organização tem a finalidade de "[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil" (BRASIL, 2018, p. 63).

Este Documento, em sua versão final, compreende as artes visuais, a dança, a música e o teatro como *linguagens* do componente curricular arte. A princípio pode parecer grande conquista para o ensino de arte na escola, no entanto, a BNCC representa, de certa forma, um retrocesso neste campo de ensino e algumas perdas para ele, pois acaba afirmando a polivalência do ensino em arte, ao propor uma organização de todas as quatro linguagens sendo trabalhadas pelo mesmo professor na escola.

Trazendo ainda o conceito de artes integradas como mais uma possibilidade de unidade temática:

> Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2018, p.197).

Isso se torna preocupante pois, a dança considerada uma das mais antigas manifestações artísticas, esteve ao logo da história, pouco presente nas escolas inclusive no ensino de arte, como é compreendida também como conteúdo. Morandi (2006b) chama a atenção para o fato de que o ensino de arte "[...] ainda não conseguiu proporcionar a equivalência de enfoque nas diversas linguagens artísticas" (p. 78). Situação semelhante é constatada na educação física. E com essa compreensão expressa nos Documentos atuais, que acabam favorecendo a polivalência, a dança acaba sendo marginalizada e afastada, na prática, do currículo mais uma vez.

Além disso, o retorno dessa polivalência no ensino de arte, pode acabar levando à uma superficialização do ensino. Seguindo o princípio de que a arte na escola não tem o objetivo de formar artistas, o profissional responsável por esse componente curricular não necessitaria ser um "artista", bastaria ser um "professor", resultando na separação das funções de artista e docente, ocasionando uma perda na produção artística por aqueles que optaram por seguir a carreira docente. E isso consequentemente pode contribuir para uma ausência ou diminuição do fazer artístico nas aulas (MARQUES, 1999).

Para essa autora, o grande problema enfrentado pela dança e as demais linguagens presentes na área de arte, seria o predomínio do ensino das artes visuais. Este paradigma, do ensino de arte associado às artes visuais, vem se mantendo historicamente, talvez devido a própria construção e inserção da área de arte nas escolas e dos primeiros cursos superiores de formação de professores, com habilitação em educação artística. O próprio termo 'arte' muitas vezes se vincula ao universo da pintura, do desenho, da escultura etc. Em relação à dança, segundo a BNCC é uma área que 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. (BRASIL. 2018, p. 195).

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a educação física é compreendida como um componente curricular que "[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. "(BRASIL, 2018, p. 213). Este Documento, entende as práticas corporais como aquelas que são realizadas fora das obrigações domésticas, higiênicas, laborais e religiosas, "[...] nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental" (BRASIL, 2018, p. 213). A BNCC traz a dança como uma unidade temática/conteúdo da educação física, com o objetivo de explorar:

> [...] o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BRASIL, 2018, p. 218).

A partir da homologação da BNCC em 2017, iniciou-se um movimento de criação de um outro Documento mais específico para cada Estado brasileiro, a partir da BNCC. Assim, as discussões, estudos e formações em cima deste documento permaneceram a fim de se criar uma normativa específica. No caso de Goiás surgiu o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) em dezembro de 2018. A (re)elaboração ou especificação deste Documento refere-se ao "[...] processos de

tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada a BNCC" (BRASIL, 2018, p. 06).

O DC-GO foi homologado em sua versão final, com a inclusão do ensino médio no final de 2019. Já está em processo de implementação, as escolas, em 2020 já organizaram seus currículos a partir das especificidades deste Documento. Porém, ainda estavam sendo realizados estudos e cursos de formação com os professores para aplicação dele. O DC-GO compreende a educação física também como um componente curricular que:

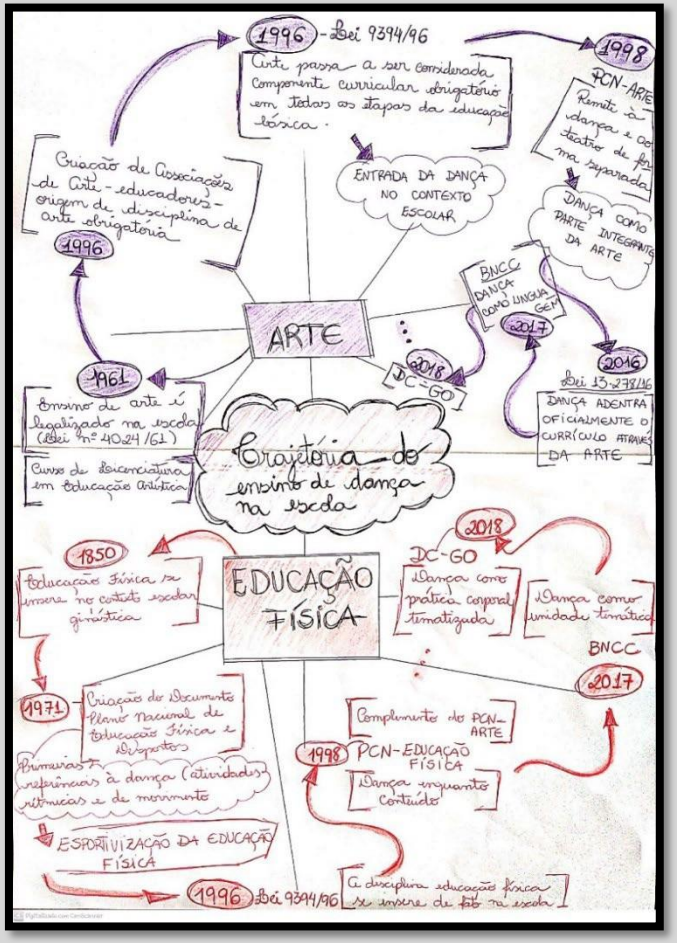
> [...] visa desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, facilitando e promovendo a educação do corpo, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas. Esses conhecimentos possibilitarão a apropriação da cultura corporal de forma plena, afetiva, social, cognitiva e motora do estudante, por meio da interação com seus pares, o que permite a ele reconhecer-se no meio, favorecendo a construção de valores fundamentais para o seu desenvolvimento integral, em benefício da sua qualidade de vida (BRASIL, 2019, p. 266).

A compreensão que este Documento tem de dança é a mesma da BNCC, citada anteriormente. No entanto, a dança aparece aqui como um conteúdo da educação física, que nos termos do DC-GO é uma "[...] prática corporal tematizada". Percebo que nos dois Documentos citados, a dança enquanto conteúdo da educação física no ensino fundamental, possui como foco os repertórios em dança (danças indígenas, populares, afro-brasileiras, danças urbanas e danças de salão), deixando os demais saberes específicos desta linguagem de lado.

Nessa perspectiva, há que ter cuidado para que as danças não passem a ser desprovidas do seu caráter expressivo, sendo retiradas de seu contexto histórico e cultural, e, através de um aparato científico, passem a ser transformadas em mero exercício físico, apenas sequências de movimentos, cujo objetivo seria adequar o corpo às necessidades vigentes. (MORANDI, 2006a).

Essa organização possui seu lado positivo pois, segundo Rengel (2010) e Marques (2013), os repertórios de dança não necessitam deixar de serem vislumbrados no âmbito escolar, pois se constituem como importantes fontes de conhecimento e possuem espaços geográficos, recortes temporais e históricos a partir de uma reflexão e leitura de mundo. Assim, “[...] ao dançá-los, as épocas, espaços, pessoas e relações estarão enviesados no conhecimento adquirido pelo indivíduo” (ASSIS, 2018, p. 35).

Figura 1 - Mapa mental: Entrada da dança na escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Elaborei este mapa mental com o intuito de apresentar visualmente essa trajetória do ensino de dança na escola, que como mostra a imagem e o texto, tem sua inserção a partir dos “braços” da arte e da educação física, não entrando como uma área de conhecimento específica, o que não mudou muito ao longo de sua constituição histórica, permanecendo ainda na marginalidade, e luta pelo seu reconhecimento e legitimidade neste espaço. As relações entre arte-dança e educação física-dança na escola, só corroboram para a afirmação de que a dança, enquanto área de conhecimento, nunca esteve de fato inclusa como área obrigatória no currículo escolar, como apontam os Documentos para as áreas que aparecem na imagem de forma esquemática.

“Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas” (MORANDI, 2006b, p. 78). Subordinada a diferentes campos de conhecimento – arte e educação física – a dança tem carregado consigo vestígios e cânones negativos que historicamente dificultaram ou impediram sua inserção nas escolas, não como conteúdo de outras disciplinas, mas como uma área de conhecimento, um componente curricular específico e autônomo (MORANDI, 2006b).

> Historicamente, a maneira mais fácil de lidar com este componente indeterminado, múltiplo e qualitativo (e, portanto, não universalizante) da arte foi *escolarizá-la*: ora imprimindo ao ensino de Arte/Dança caráter de cópia alienada com valorização excessiva do fazer artístico mecânico e pré-determinado, ora creditando às práticas “espontâneas”, sem fundamentação teórica e/ou técnica, todo o conteúdo da educação artística. (MARQUES, 1999, p. 52, grifos da autora).

Diante do exposto, como fica o ensino de dança na escola? Qual o lugar do ensino de dança neste âmbito? A escola tem espaço para um ensino de dança consistente, crítico, reflexivo? Ou viverá sempre à margem de outras áreas de conhecimento? Perguntas, reflexões, que permeiam esse trabalho, e se tornam cada vez mais complexas de serem respondidas.

1.2. Licenciado em educação física *versus* licenciado em dança – registros de um campo minado

Sabe-se que as áreas de dança e de educação física têm tido alguns conflitos acerca de quem seria a responsabilidade pelo ensino de dança na escola, sobretudo após o crescimento de cursos de licenciatura em dança. Constituindo assim um verdadeiro campo minado, com defensores de ambos os lados. Mas afinal, a quem é de direito o trato da dança na escola? Por não possuir um único "dono", a dança pode ser entendida como objeto de disputa dessas áreas. No cenário dessas disputas, surgem alguns "[...] questionamentos e problematizações acerca da efetividade dos conhecimentos e autores que defendem arduamente seu pertencimento" (ASSIS, 2018, p. 36).

Como foi possível perceber no item anterior, a Dança tem sido um conteúdo de duas áreas de conhecimento, a arte e a educação física, Assis (2018) aponta que autores têm se dividido quanto aos seus posicionamentos e defesas de "lados" neste campo minado. Alguns defendem o pertencimento da dança em uma ou outra especificidade, assim como acabam defendendo a necessidade de um ensino específico para a dança no contexto escolar, enquanto área de conhecimento e não apenas conteúdo de outras áreas. É possível perceber que: "[...] embora a dança faça parte dessas duas áreas de conhecimento, ela aparece com maior frequência nas escolas sob a responsabilidade do professor de educação física." (MORANDI, 2006, p. 95).

No entanto, fortes discussões têm sido travadas nesse campo, e muitos autores defendem que a dança deve estar mais no campo da arte do que da educação física:

> (...) Hayes (1980a) afirmou que a associação da Dança com a Educação Física de início foi positiva, pois favoreceu o ingresso da Dança no Ensino Superior, porém se tornou negativa pelo fato de que os administradores da Educação Física viam, e ainda veem, a dança como outra atividade física sem valorizá-la como Arte. (...) Chaney (entrevistada por Ingran

> 1986) e Mariz de Oliveira (1988) consideram que na atualidade Dança e Educação Física têm pouco em comum, além de suas raízes no movimento humano: elas são áreas diferentes, cada uma com objetivos próprios e nas quais os indivíduos movem-se por razões diferentes. A dança teria mais em comum com a Arte do que com a Educação Física e, filosoficamente, não há razões para que sejam associadas somente porque se referem ao movimento humano (MIRANDA, 1991, p. 12).

Assis (2018) alerta ser primordial destacar que ambas as áreas possuem suas interfaces e relações e não lhes cabe a liberdade de subjugar uma à outra. O que necessita ser esclarecido, segundo Morandi (2006a) é que a dança é uma área de conhecimento autônoma. A partir da análise acerca do contexto chegada da dança na escola, especialmente dos Documentos que amparam e regulamentam o ensino escolar, é possível afirmar que existe uma relação direta das duas áreas, pois ambas se entrecruzam através do viés da visibilidade corporal.

> Ambas as áreas, nesta perspectiva, buscam não padronizar os corpos dos indivíduos, considerando a dança como um universo imenso com variadas possibilidades de atuação dentro e/ou fora da escola. É arte, movimento, texto/contexto, relações, mundo, gestos, dentre outros; e pode ser percebida com distintos e significativos olhares (ASSIS, 2018 p. 34).

Marques (2013), por exemplo, é uma autora que defende o pertencimento da dança na escola à área de arte, por suas múltiplas relações e entrelaçamentos com a dança. Ela questiona se o ensino de dança deve mesmo ser da educação física, respondendo que no que se refere ao aspecto do movimento – presença ou ausência – sim. Porém, defende que para a dança realmente fazer sentido, e ser de fato dança, os campos de significado (intérprete, movimento e espaço cênico) necessitam estar relacionados entre si, assim como devem ser experimentados e compreendidos para se tornarem arte.

No que se refere aos licenciados em dança, muitos afirmam que o conhecimento em dança para atuação na educação básica desenvolvido na graduação, as vezes se mostra significativo no que se refere aos conhecimentos sobre didática, estratégias e planejamentos pedagógicos, porém em outros momentos deixa a desejar no que se refere à

preparação para o exercício e atuação na escola, pois, a maioria dos cursos acabam focando em outros campos de intervenção, e não na escola (ASSIS, 2018).

Para Morandi (2006a) essa disputa de áreas ocorre por ser recorrente encontrar diversas práticas dentro da educação física com um viés de diversão e presença somente da dança como entretenimento e não como práticas artísticas e expressivas. Entendo ainda, apoiada em Morandi (2006b), que esta é uma problemática presente em ambas as áreas, pois, no campo das artes em geral, a banalização da livre expressão resultou em uma queda na qualidade das atividades pedagógicas em arte, a chamada "'dança livre' ou expressão corporal[1] permitiu que, nas escolas, qualquer atividade que contemplasse o movimento fosse considerada dança, e que profissionais não-capacitados se sentissem "aptos" a promover o seu ensino" (MORANDI, 2006b, p. 82).

Nesse contexto, Assis (2018) ressalta que "[...] é importante destacar que a dança está presente nas duas vertentes do conhecimento na escola e não se pode deixar de notar tampouco que a Educação Física possui sustentabilidade para sua prática, uma vez que a dança é um conteúdo estruturante dessa área, bem como figura na grade de formação inicial de seus profissionais" (p.37).

A partir dessas problemáticas levantadas, a dança como área autônoma de conhecimento, vem tentando ampliar seu espaço de intervenção, lutando pelo devido reconhecimento de sua importância, especialmente na área acadêmica. (MORANDI, 2006b). O número de cursos de licenciatura em dança e pós-graduação *lato sensu* e *strictu senso* tem crescido consideravelmente no Brasil nos últimos anos. No entanto, o reconhecimento desses profissionais no mercado de trabalho,

[1] A chamada dança educativa, termo utilizado por Rudolf Laban para designar seu trabalho, que se contrapunha ao ensino de dança clássica que se caracterizava por uma rigidez técnica e mecânica do movimento. A variedade de termos (dança criativa, dança educativa, dança livre, dança-educação e expressão corporal) utilizados para designar o ensino desta dança na escola, foi amplamente divulgado, "mas nem sempre essas denominações mantiveram um embasamento teórico de sustentação, levando à depreciação e à generalização de seus sentidos" (MORANDI, 2006b, p. 81, 82).

principalmente sua inserção na escola, ainda está em processo, da mesma maneira que o reconhecimento da importância de um ensino específico e mais aprofundado em dança nas escolas. O contexto dos cursos de licenciatura em dança atualmente ainda consiste num curso que forma profissionais para a atuação no âmbito escolar, porém sem campo escolar para atuar. (MORANDI, 2006b).

A comprovação disso no Estado de Goiás se constata através, primeiramente, da ausência de concursos específicos para a área de dança, e em muitas vezes o impedimento da Secretaria de Educação permitir que o licenciado em dança se candidate à uma vaga de arte, uma possibilidade segundo a BNCC e o próprio DC-GO. Recentemente, egressos do cursos de licenciatura em dança do Instituto Federal de Goiás (IFG) foram impedidos de assumir a vaga de professor de arte, pela qual haviam sido selecionados em processo seletivo para contrato temporário, pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) com a justificativa de que não possuíam qualificação para tal feito, já que a vaga deveria ser preenchida por um licenciado em artes visuais, reforçando o estereótipo historicamente construído de que o ensino de arte está apenas relacionado às artes visuais.

A situação no município de Goiânia é ainda pior, já que em sua Rede Municipal de Educação praticamente não existe o cargo de professor de dança, os poucos trabalhos em dança desenvolvidos nesta área, são propostos por professores de educação física por meio de Projetos (que nem são muitos). O último concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-GO) foi realizado em 2016, com apenas duas vagas para dança para atender toda a RME, sendo que os profissionais aprovados foram convocados apenas dois anos depois, um deles licenciado em dança com doutorado na área, que parece ter iniciado um ensino de dança, posteriormente assumiu uma coordenação na escola e atualmente parece não estar mais na Rede. O segundo, licenciado em educação física exerce função, não associada à docência em dança, dentro da SME-GO.

Esses relatos só apontam para a fragilidade desta área e a necessidade de fortalecimento por meio de pesquisas nesse âmbito e luta por reconhecimento da área e de seus profissionais dispostos a atuar na escola. Diante do exposto, acredito que se faz necessária outras discussões mais importantes acerca do ensino de dança na escola ao invés de meras disputas políticas quanto a qual profissional deve trabalhar dança na escola. É evidente que, por mais precária que sejam o ensino de dança como conteúdo nas áreas de arte e educação física, estas ainda vem sendo um meio da dança permanecer e (re)existir na escola. “[...] Elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências” (MORANDI, 2006a, p. 105).

Talvez, seria necessário um fortalecimento desses professores, juntamente com os licenciados em dança para assim lutarem por maior reconhecimento e inserção do ensino de dança nas escolas, sobretudo as públicas, que tem perdido cada vez mais espaço pelas políticas públicas em educação adotadas no âmbito arte/ dança, já que nas escolas particulares o conhecimento dança, na maioria das vezes aparece atrelado às aulinhas instrumentalizadas de balé clássico.

1.3. Conflitos entre formação e prática docente – os caminhos de uma artista-docente neste campo minado

Aqui inicio uma narrativa da minha trajetória acadêmica e profissional, a partir de minhas memórias, com o intuito de esclarecer o lugar de onde venho, para assim, compreender melhor o campo minado onde me encontro atualmente, que acaba influenciando na minha prática docente, em minha pesquisa de mestrado e também oferece vislumbres de onde pretendo estar/chegar.

Além disso, entendo que ao trazer essas memórias que fazem parte de minha trajetória de docente, artista e pesquisadora, vislumbro que “[...] a memória se orienta para o passado e avança passado adentro por entre o véu do esquecimento. Ela segue rastros soterrados e esquecidos, e reconstrói provas significativas para a atualidade” (ASSMANN, 2011, p. 53). A memória será aqui, uma provedora de respostas sobre minha própria origem e identidade (IDEM, 2011).

Compreendo que este momento, trata-se de recordações biográficas individuais, como aponta esta autora, onde recordação e afeto se fundem em um complexo inseparável. As recordações que aqui trago são inevitavelmente afetadas pela força deste complexo, e certamente foge ao meu controle por envolver minha participação afetiva nessas recordações. (ASSMANN, 2011)

Nessa perspectiva, o afeto é movido e movedor dessa investigação, pois, como pontua Rousseau citado por Assmann (2011), sua “[...] lembrança é tão cara para mim que jamais poderia desaparecer do meu coração. Eu posso deixar lacunas nos fatos, eles se movem, posso atrapalhar-me com as datas, mas não posso me enganar sobre o que senti” (p. 271).

Dessa maneira, pode-se dizer que esta pesquisa assume alguns aspectos narrativos, já que a:

> Investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio. Um investigador adota esta matriz como central e continua com o mesmo espírito, concluindo a investigação ainda centrado no viver e contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20).

Dessa forma, inicio minha narrativa sobre minha trajetória no universo da dança, que antecede minha entrada na Universidade, quando criança e adolescente sempre fiz aulas de dança na escola onde estudei por muitos anos. O sistema SESI oferecia aulas de diversas modalidades esportivas e dança fora do horário escolar, assim, fiz por muito tempo aulas de jazz por meio dessa organização. As aulas eram voltadas à reprodução de movimentos e produção de coreografias para espetáculos, mas gostava bastante de participar, e já senti uma forte conexão com a dança desde então.

Durante o final da adolescência e preparação para o vestibular, me mantive afastada por um período das atividades dançantes por falta de tempo para me dedicar, o que chamo de hiato, conforme visto no mapa mental (figura 05) que elaborei para compreender visualmente essa minha caminhada.

No ano de 2004 entrei para o curso de licenciatura em educação física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – campus ESEFFEGO. Nesta época, ainda não existiam cursos de licenciatura em dança em Goiás, e os cursos existentes que pesquisei ficavam em Estados distantes de casa, o que na época, tornava inviável o acesso a estas instituições. Assim, optei pelo curso de educação física, por entender que, de alguma forma, poderia se aproximar das práticas em dança.

Assim, me encaixo no contexto ressaltado por Morandi (2006a), no qual “[...] a maioria dos profissionais de educação física que trabalham com dança nas escolas, ou que se interessam mais especificamente pelo assunto, teve experiências com dança antes da graduação.” (p. 102).

Durante o curso, tive apenas duas disciplinas diretamente relacionadas à dança: “Fundamentos da dança” com uma carga horária de 102 horas e “Estudos de aprofundamento I” onde optei por me aprofundar nos estudos em dança, com uma carga horária de 102 horas. Como era de se esperar, foi uma frustração para mim essa quantidade limitada de disciplinas em dança, assim, procurei iniciar minhas formações paralelas em dança, com cursos, oficinas, seminários realizados por Faculdades, academias e demais instituições de ensino.

Iniciei minha docência em dança ainda durante a faculdade. Em 2005 comecei a dar aulas em uma singela escola particular, chamada Estação do Saber, onde, como estagiária, desenvolvia o ensino de educação física e de dança para crianças e adolescentes, da educação infantil ao 8º ano (na época o ensino fundamental II finalizava no 8º ano, e não no 9º ano como atualmente). Além dessa escola, após me formar em 2008, desenvolvi aulas específicas de dança e de educação física em uma outra escola particular em Goiânia, a Arte Vida, também para crianças e adolescentes da educação infantil ao 6º ano. Permaneci nessas escolas até o ano de 2009 quando fui convocada em um concurso para professor de educação física da RME-GO. Tomei posse e de imediato fui lotada na Escola Municipal em Tempo Integral Jardim Novo Mundo (E.M.T.I. Jardim Novo Mundo), para desenvolver somente aulas de dança [apesar de o concurso ser para professor de educação física], devido ao meu histórico de experiências com o ensino e estudos em dança. Nesta escola, desenvolvia aulas de dança para estudantes da educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, as aulas eram chamadas de Oficinas de Dança, mas eram organizadas de forma semelhante às demais disciplinas do Currículo escolar. Além disso, propus a realização de aulas extra para que os estudantes que se interessassem mais por dança, pudessem aprofundar suas vivências e estudos, em uma espécie de Grupo de Dança da escola, que se tornou conhecido pela participação em Festivais de Arte-Educação organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-GO).

Permaneci nessa instituição, com as aulas e este Projeto de dança até o final de 2014[2], onde pelas novas normativas instituídas pela SME-GO acerca das escolas em tempo integral como a dedicação exclusiva do professor, eu não teria disponibilidade para continuar exercendo minha função, pois em 2010, passei em um concurso para professora efetiva de dança na Rede Estadual de Educação de Goiás (REE-GO) e desde este ano já exercia a função de professora de dança em uma escola estadual.

[2] Encerrei o ano letivo (e minha trajetória docente neste espaço) com um espetáculo de final de ano envolvendo as linguagens da dança, música e teatro (Oficinas existentes na escola na época) com a participação de todas as turmas da escola.

Com minha saída da E.M.T.I. Jardim Novo Mundo, as atividades desenvolvidas especificamente em dança, inclusive o “Grupo de dança” da escola, acabaram. Se tornando para mim um momento de intensa frustração e tristeza, pois já vinha desenvolvendo um trabalho em dança com os estudantes há quase cinco anos, quando este estava começando a “tomar corpo” e a mostrar os resultados de uma educação significativa em arte, precisei sair, cortando o fluxo de experiências criativas e sensíveis em dança na escola. Em contrapartida, os estudantes também acabaram sofrendo com essa retirada, em conversas com colegas que ficaram na instituição, sempre ouvi relatos do quanto os estudantes estavam sentindo falta das aulas de dança em sua rotina escolar.

Continuando... como mencionei anteriormente, em 2010 fui aprovada e tomei posse no concurso para professora efetiva de dança da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), onde lecionei o componente curricular dança na grade curricular do Colégio Estadual José Lobo (C.E. José Lobo), para as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental[3]. Nesta instituição, também desenvolvi um Projeto de dança no contraturno para os estudantes dos outros turnos que não possuíam aulas de dança em sua grade curricular.

“O ano de 2013 nesta escola foi bem estressante, pois o secretário de educação de Goiás da época, Thiago Peixoto, retirou primeiramente as aulas de dança do 9° ano, aumentando nesta série, as aulas de matemática no lugar de dança. Os alunos e eu, claro, já nos mostramos insatisfeitos com a “mudança”, mas prosseguimos” (APÊNDICE, 2020, p. 04). Ao final deste ano, mais um golpe. Com a suspensão de todas as aulas de dança da grade curricular, inclusive o Projeto no

[3] Nesta época, a Rede Estadual de Educação de Goiás contava com as disciplinas música, teatro e dança, além da disciplina Arte ministrada por um professor licenciado em Artes Visuais, dentro do Currículo escolar. Na gestão do então secretário de educação Thiago Peixoto (juntamente com as reformas educacionais da época) o discurso do professor de Arte polivalente ressurge e passa a ganhar força, além da marginalização da arte enquanto um importante conteúdo de aprendizagem se tornar cada vez maior. Assim, os professores especializados nas áreas das linguagens artísticas são retirados das escolas e remanejados para outros espaços. Algumas escolas optaram pelo professor de música e continuaram com as aulas por algum tempo, porém a maioria dos professores de dança e teatro da Rede ficaram sem saber para onde ir, muitos, como eu, foram acolhidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte, outros continuaram na escola em outros cargos, de coordenação por exemplo, ou um pequeno grupo ministrando aula de Arte, como um professor polivalente.

contraturno, com a justificativa de que era necessário, para este se manter, que tivessem no mínimo trinta alunos frequentes. Quem minimamente conhece o funcionamento de um Projeto desenvolvido na escola, no contraturno, sabe que isso é praticamente impossível.

Tentamos, juntamente com os estudantes protestar, a fim de reverter a situação, eles queriam fazer um abaixo assinado para manter as aulas de dança, mas tudo em vão. Assim, permaneci nesta escola até o final de 2013, quando fui para o Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte (C.E.P. Ciranda da Arte) trabalhar em um grupo de pesquisa e produção em dança. Apesar de triste com a situação e me sentindo impotente diante das políticas públicas de uma gestão para a Arte, não fiquei tão arrasada como na saída da escola municipal porque ainda estaria trabalhando com dança, que faz meus olhos brilharem.

Este era o contexto profissional em que me encontrava em meados de 2014, quando precisei deixar as aulas de dança da E.M.T.I. Jardim Novo Mundo onde estava há quase cinco anos. Naquele momento, com dois “golpes” sofridos, me afastando do ensino de dança na escola municipal e estadual, me sentia fragilizada, desiludida, frustrada e bastante chateada em não ensinar dança no âmbito escolar, tendo que a partir dali ir para outra escola municipal onde não mais desenvolveria o conhecimento específico em dança, e sim o componente curricular educação física (pois o concurso municipal para o qual fui aprovada era para tal cargo, embora eu nunca houvesse exercido essa função desde que tomei posse) após anos de trabalho efetivo com dança, não somente na SME-GO, mas também na SEDUC-GO.

Neste cenário é que chego à Escola Municipal Orlando de Morais (E.M. Orlando de Morais) no final de 2014, com um memorando para assumir as aulas de educação física no período matutino, na instituição. E em conversa com a diretora, já procurei criar brechas para desenvolver a docência em dança ali, explicando a ela que tinha uma trajetória de ensino de dança, inclusive reconhecida pela própria SME, e gostaria de desenvolver na escola, paralelo as aulas de educação física,

um Projeto de Dança para atender os estudantes da comunidade. Neste momento, a diretora pareceu se interessar bastante pela proposta e confirmou minhas suspeitas anteriores dizendo que os alunos eram de famílias muito carentes, que não tinham acesso à direitos básicos dos cidadãos, inclusive o acesso a arte e cultura, e que tinha certeza de que um Projeto de Dança seria importantíssimo para eles, além de despertar nestes, muito interesse. Me vi bastante satisfeita com esta abertura, e me agarrei a esta oportunidade pois era um modo de não me distanciar do ensino de dança dentro da RME-GO [...] e diminuir um pouco a frustração em deixar minhas aulas de dança para trás na escola anterior. Assim, saí da instituição naquele dia com a promessa da diretora de que eu poderia desenvolver um Projeto de Dança para os estudantes.

Ao iniciar meu percurso docente nesta Instituição escolar, consegui através dessa conversa com a diretora e posteriormente com o coletivo, a criar a brecha necessária para ministrar as aulas de dança. Assim, nasce o gérmen do que seria o Projeto Orlandança, e finalmente me (re)encontrei enquanto artista-docente. Ainda que oficialmente com o cargo de professora de educação física na escola, encontrei abertura para continuar o trabalho que vinha desenvolvendo com dança na RME-GO desde 2009. Minha trajetória à frente deste Projeto germinou o desejo de entrar para um Programa de Pós-Graduação, mestrado acadêmico, me impulsionando a definir minha pesquisa de mestrado posteriormente.

Antes de chegar ao ponto de minha escolha e entrada no mestrado, necessito dizer que em 2015 iniciei meus estudos técnicos em dança no Instituto Tecnológico de Goiás em Artes Basileu França (ITEGO-Basileu França), com o intuito de aperfeiçoar meus conhecimentos em dança, compensando as fragilidades curriculares que a formação inicial deixou. Mais uma formação paralela em dança, que me ofertou, além de conhecimentos acerca dos processos de criação e produção em dança, um diploma de “técnico em dança contemporânea” em 2017. Isso tem muito sentido, se, partindo de Morandi (2006b), entendermos que um estudo mais aprofundado em dança é essencial, para quem deseja ser professor desta na escola. “E esse estudo tem que necessariamente passar pelo corpo desse professor” (p.88).

Strazzacappa; Hernández (2001) aponta que o professor de dança que atua no âmbito escolar, não necessita ser um brilhante dançarino, pois seu enfoque é na sala e não no palco. Porém, enfatiza a necessidade deste possuir sensibilidade para a dança, tendo visto e experimentado a criação em dança. Assim, o "[...] o professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância, sua expressão" (p. 65).

Nesse contexto, paralela à minha formação acadêmica/profissional de educadora, também me entendo enquanto artista da dança, pois ao longo de minha história tenho desenvolvido trabalhos de pesquisa e criação em dança, enquanto bailarina intérprete/criadora e coreógrafa em dança em diversos espaços alternativos[4], que corroboraram para minha formação artística em dança, para além da formação docente. A respeito disso, utilizo o conceito de artista/docente de Marques (1996), cunhado em sua pesquisa de doutorado. Para ela, "[...] o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais" (MARQUES, 1999, p.112, grifos da autora).

Dessa forma, a partir desse conceito, o artista/docente passa a ser a fonte de conhecimento em/através da arte e não apenas uma "ponte" entre o aluno e o universo da arte. Em cena é possível que ele crie, recrie e principalmente proponha, não somente um trabalho artístico educacional, mas um trabalho artístico-educativo. (MARQUES, 1999). Nessa linha de raciocínio, é preciso entender, como afirma Marques (2014, p.232) que não "[...] basta ser artista para ser professor", haja vista que a formação do artista é e deve ser diferente, porém complementar à formação do docente. Para essa autora, é

[4] Fui bailarina e coreógrafa na ONG Grupo Arte Nascente (GAN) de 2012 a 2016. Bailarina intérprete-criadora no Grupo Experimental de Dança Ciranda da Arte (GED-Ciranda da Arte) de 2014 a 2018. Participei de processos de criação e apresentações diversas enquanto estive no curso técnico em dança contemporânea no ITEGO Basileu França de 2015 a 2017. Me envolvi como intérprete-criadora e coreógrafa em diversos pequenos projetos alternativos de grupos de dança independentes de Goiânia de 2016 a 2019. Participei de seminários e imersões artísticas em dança, resultando em criações e apresentações coreográficas. Além de orientar processos criativos em escola, que resultaram em diversas apresentações de 2005 a 2019.

preciso um cuidado para não separar essas duas funções, transformando-as em uma ponte intransponível entre as atividades artísticas e docentes.

Para Morandi (2006b), não há como negar a importância de uma formação na área educacional para que se possa ensinar dança na escola, pois, sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação teórico-prática, “o profissional poderá não satisfazer as necessidades do ensino a que se propôs. Principalmente no universo das escolas de ensino formal” (p.86).

Nesse cenário, me coloco historicamente, no lugar de uma artista-docente, com formação inicial em educação física, ensino na escola e formação artística em dança. Assim, estão presentes em minha caminhada enquanto artista-docente, conflitos entre formação e prática. Está claro que piso diretamente neste campo minado que descrevi anteriormente, pois possuo uma formação inicial em educação física, formação paralela e continuada em dança, saberes e experiências artísticas nessa arte, e exerço a docência em dança na escola, além de ser concursada para o cargo de professor de dança na REE-GO. Formando um tripé problematizador ou conflituoso na minha trajetória docente, utilizo essa definição, não apenas para justificar e/ou legitimar meu lugar e competência de atuação, mas para ofertar uma clareza do cenário caótico em que me encontro e que muitas vezes sou questionada por estar ali, contestando inclusive a qualidade de minha docência.

Figura 2 - Tripé Trajetória Docente

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nesse contexto, importante trazer os estudos de Tardif (2012) que afirma que os saberes docentes se constituem pelas relações interdependentes de pessoalidade, identidade, experiência vivida, história profissional, dos estudantes, da sala de aula, dos demais atores presentes na escola, entre outros. Para esse autor, os saberes possuem naturezas diversas e uma vez que são extraídos de suas fontes, se organizam e se desenvolvem em momentos diferentes da vida do docente. Ele divide em quatro, os principais saberes docentes: saber da formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência.

Enquanto os saberes de formação profissional e disciplinares são incorporados ao longo da formação do sujeito, os saberes curricular e da experiência são incorporados durante a atuação profissional enquanto docente. É através dos saberes da experiência que os demais saberes se concretizam e se organizam. Assim, entendo minha trajetória enquanto artista-docente, e assim, problematizo e reflito sobre o tripé que acima apresentei.

Tardif (2012) ainda esclarece que os saberes pré-profissionais, como por exemplo de quando fui aluna, de dança na escola, no curso técnico de dança, na faculdade de educação física etc., também podem auxiliar na constituição do saber docente. Dessa forma, conclui que o saber docente é plural e temporal, já que é constituído através da história de vida, assim como a trajetória profissional do indivíduo. Portanto, amparada neste autor, justifico e legitimo minha prática pedagógica em dança, apesar de minha formação inicial em educação física, isso não desqualifica a qualidade do trabalho que me proponho a realizar em arte, haja vista a pluralidade dos saberes adquiridos durante minha trajetória que enriquecerem e potencializaram minha formação, que acredito ser continuada.

Para apimentar ainda mais os meandros de minha formação conflituosa, resolvi me preparar para entrar em um Programa de Pós-Graduação para cursar um mestrado acadêmico. O desejo era claro: pesquisar dança na escola, e uma certeza de que queria uma investigação na área de arte, e não somente da educação, embora muitas pessoas me aconselhassem que a temática por mim desejada só teria espaço em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Assim, passei a analisar as ementas e disciplinas de alguns programas de mestrado em Goiás e em outros Estados. Me identifiquei com o PPGACV- FAV/UFG, especialmente com a Linha C, e me veio à memória a fala da professora de graduação há alguns anos, talvez ela estivesse realmente certa em me apontar este caminho.

Dessa maneira, em 2018, me inscrevi como aluna especial para a disciplina Arte e visualidades populares ministrada pela professora Leda Guimarães a fim de me aproximar melhor do programa, conhecê-lo e quem sabe definir uma pesquisa que fizesse meus olhos brilharem de curiosidade e afeto. Foi nesta disciplina, que comecei a compreender meu processo de investigação como um rio, com suas nascentes e afluentes que desembocariam nesta pesquisa de mestrado.

“Quando um afluente despeja suas águas em um rio, elas se misturam e não temos mais como distinguir a água de um e de outro. O mesmo acontece quando uma das nascentes se mistura ao fluxo do rio principal do processo criativo, onde

a nascente percepção é elemento primordial” (LOBO E NAVAS, 2008, p.90). Da mesma maneira que o rio, a percepção está em fluxo contínuo, se apoderando de tudo ao seu redor, mergulhada em nosso corpo, se misturando com nossas seivas, memórias e vivências, para depois retornar às margens com aquilo que faz sentido, aquilo que a percepção organiza e interpreta (LOBO E NAVAS, 2008). Dessa maneira, foram surgindo as nascentes da criação de minha pesquisa, iniciando nesta disciplina cursada como aluna especial, onde como em um rio, fui recebendo as percepções e saberes de seus afluentes diversos, a dança, visualidades, a cultura visual, a arte, comunidades, periferia, todos conceitos discutidos de alguma forma durante as aulas, que se uniram aos conhecimentos e experiências advindos da minha história narrada até aqui.

No entanto, como bem pontua Heráclito, tudo o que existe está em constante mudança, pois aos “que entram nos mesmos rios, afluem outras e outras águas. [...] Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio [...] Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos”. Assim, tudo, absolutamente tudo está em perene e constante transformação, ainda que nossos sentidos não consigam esta percepção no momento pontual (MARTINS, 2007, p. 61). Isto significa que toda essa pesquisa [e essa pesquisadora] foi [e ainda está] sendo modificada ao longo de todo o percurso e banhar-se neste rio da construção do conhecimento.

Assim, como artista, educadora e pesquisadora em dança, fiz algumas escutas corporais de todas essas misturas dessas águas de afluentes diversos neste rio afim de perceber quais seriam os pontos que após essa percepção de minhas seivas, memórias, vivências, aprendizados, seriam organizados e de que forma interpretado ao emergir a superfície. Começo aqui a definir onde nasce esta pesquisa, quando nesta disciplina apresentei junto com outros colegas um trabalho, no formato de um seminário, sobre exemplos de racismo nas imagens de propagandas e que estratégias as pessoas têm utilizado para questionar esses lugares e posturas, assim, os estudantes do Projeto Orlandança da E.M. Orlando de Morais, sob minha responsabilidade, foram apresentar uma de nossas coreografias que tratavam da temática racismo no seminário.

Foi uma experiência incrível, pois de uma forma bem pontual e mesmo simbólica, levamos o conhecimento acadêmico para a periferia, como aponta a figura 03. Nesta oportunidade, fizemos uma roda de conversa para discutir o racismo, e os estudantes puderam falar por si mesmos como a temática da coreografia, envolvendo todos os seus processos de criação (imagens, textos, vídeos e relatos utilizados) os afetaram e contribuíram para que eles (re)pensassem seus lugares de fala, enquanto negros ou não.

Na imagem é possível ler estudantes do Projeto Orlandança em cena (à frente), de educação básica, seguros, talvez por estarem em seu espaço conhecido (a quadra poliesportiva de seu bairro), a comunidade da qual faz parte, e de frente para eles, estudantes adultos, de pós-graduação, assistem concentrados e encantados a apresentação coreográfica. Alguns, desejando registrar o momento, de apreciação de uma obra artística de estudantes de escola pública de periferia, filmam com seus celulares. A maioria deles parecem surpresos com que estão assistindo, talvez porque para alguns era o primeiro contato que estavam tendo diretamente com a periferia, causando certo estranhamento e/ou desconforto com o local, outros por não imaginar, ou ainda não ter tido a oportunidade de experimentar visualmente estudantes tão jovens e tão dedicados, entregues ao momento coreográfico, artístico.

Figura 3 - Estudantes do Projeto Orlandança em apresentação na disciplina "Arte e visualidades populares". (Arquivo pessoal, 2018)

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Neste momento, me recordo muito de Santos (2009), quando este questiona se há alguma forte razão para substituirmos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida, e que partilhamos com as pessoas. E ainda de Tourinho (2012) que afirma ser outro olhar para a pesquisa a partir de uma visão de uma arte-educadora, pois oferece

possibilidades para nos colocar no lugar do outro. “Nesse sentido, a arte [...] tem essa força de provocar deslocamentos perceptivos, epistemológicos e interpretativos.” (p. 232)

Lembro-me hoje com nítida clareza de que uma das estudantes do Projeto, negra, falou com muita desenvoltura de como toda a pesquisa, laboratórios de movimento realizados, e apresentações, o modo como as pessoas reagiam ao vê-los dançar, contribuiu para que ela (re)pensasse o seu lugar de fala e de estar no mundo. Essa fala, e suas imagens textuais e em movimento de grande expressão e significado durante a coreografia, representada na imagem abaixo, se constituíram em um importante mote para esta pesquisa.

Figura 4 - Trecho do memorial narrativo.

"Eu não me aceitava enquanto negra e de cabelo crespo, com essa coreografia, mudei meu modo de me ver e ver o mundo, eu sou negra sim, meu cabelo é crespo sim e eu sou linda!! As pessoas precisam aceitar isso, porque eu já me aceitei." (Jhenifer Haiane – 13 anos [em 2018])

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Após este seminário, ao ver estes estudantes se colocando e falando com tamanha segurança de nossos processos de criação em dança, em como era dançar um tema como racismo e ainda como isso influenciava no modo como eles olhavam e agiam no mundo, me fez ter um primeiro esboço da pesquisa, definindo que queria pesquisar o Projeto Orlandança, os processos de criação, as visualidades imbricadas em todo o processo e como uma educação crítica e reflexiva em arte é possível e necessária na escola. Sendo este o mote para dar início aos percursos do fluxo criativo que utilizei para dar corpo ao meu projeto de investigação no mestrado.

Neste contexto, me pergunto se o questionamento deveria ser “quem deveria ensinar dança na escola?”, pois, diante do quadro histórico da dança na escola, entendo que talvez seja o momento de deixar disputas profissionais egóicas de lado e valorizar, incentivar os professores que ainda (re)existem com o ensino de dança na escola, ainda que sejam poucos, ou por meio de Projetos como é meu caso. Isso se faz urgente, pois como foi possível perceber, as políticas educacionais têm afastado cada vez mais a dança da escola. Isso se pode constatar na ausência de professor de dança na SME-GO e na REE-GO, como relatado anteriormente.

No atual cenário da dança na Prefeitura de Goiânia são alguns poucos professores de educação física que ainda (re)existem como eu, propondo Projetos de Dança nas escolas, paralelo às aulas de educação física, sendo que estruturado como Projeto, somente o Orlandança existe na RME-GO. Já na REE-GO, a situação é ainda mais complexa. Apesar de “existir” o cargo “professor de dança” na Rede, legitimado via concurso público, o último a ser realizado foi no ano de 2010, e de lá para cá, a situação do professor de dança dentro da rede estadual de ensino está cada vez mais complicada. Sem ter lugar de pertencimento, após a retirada desses professores da grade curricular, sem ter para onde ir, e a maioria sendo licenciado em educação física, muitos têm sido “obrigados” a assumir a disciplina de educação física, apesar de o concurso para o qual foram aprovados seja para professor de dança.

Vivemos um desrespeito, descrédito e marginalização tão grande da área de dança dentro da rede estadual de ensino que, uma colega concursada à procura de escola para dar aulas de dança, a fim de exercer o cargo para qual é concursada, precisou ouvir de uma funcionária da SEDUC-GO que “nem sabia que existia professor de dança na Rede”. Inclusive, atualmente, ao retornar de minha licença aprimoramento [e perdendo meu local de lotação anterior – Ciranda da Arte), estive na Secretaria de Estado de Educação para procurar escolas a fim de assumir aulas para o cargo o qual sou concursada, e ouvi da responsável: “você vai assumir aulas de quê, querida? Não têm aulas para a sua área no Estado”. Felizmente, existe uma Gerência de Arte e Educação que me possibilitou assumir aulas de dança, por meio de Projeto, no C.E. José Lobo, o mesmo o qual já trabalhei ao assumir este concurso, assim, mais danças estão por vir [espero]!

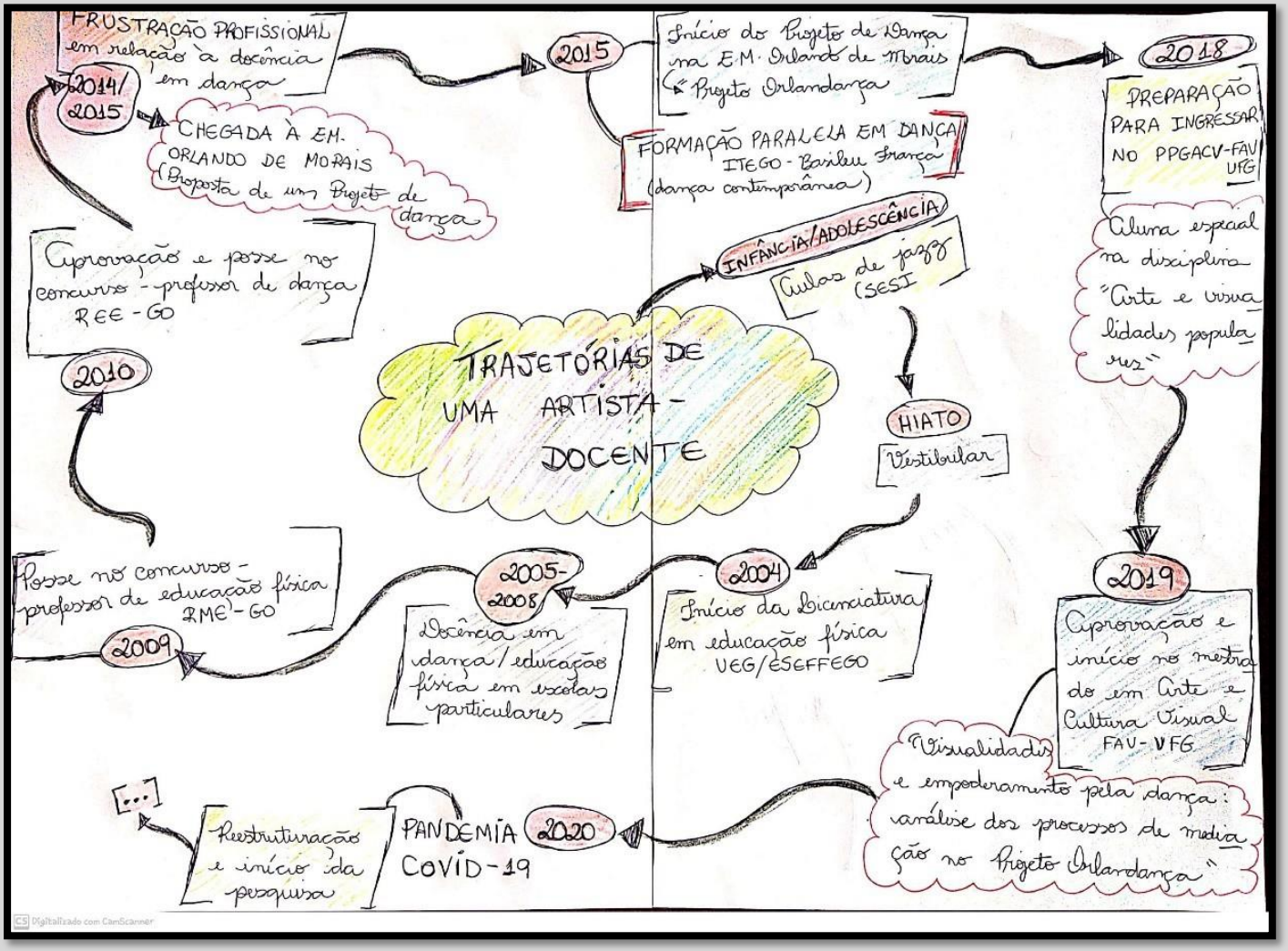
Assim, seguimos, humilhados, nômades, sem espaço, reconhecimento, valorização, lugar(es)... gostaríamos apenas de poder exercer nossa função de ensinar dança na escola, mas esse direito nos tem sido negado cada vez mais, devido ao cenário educacional histórico, e as decisões políticas de gestores educacionais. Os poucos concursados em dança na REE-GO que ainda (re)existem exercendo o ensino de dança na escola, vem de Projetos desenvolvidos por estes professores em escolas de tempo integral ou regular que já conta com esses docentes há muitos anos, e como mais recentemente, será a minha realidade. Grande parte dos concursados[5] pediram exoneração, ou ocupam funções diversas que não a designada pelo seu concurso (direção, coordenação, professor de educação física) ou estão no Centro de Estudo e Pesquisa em Arte Ciranda da Arte, realizando trabalhos de ensino, pesquisa e produção em dança.

[5] Apesar de serem informações de extrema relevância, não é objetivo desta investigação trazer dados específicos acerca da realidade da dança na REE-GO, nem aprofundar nessas discussões. Sem dúvidas pesquisas nesse sentido necessitam ser realizadas, a fim de compreender e modificar o “não-lugar” que a dança vem ocupando nas escolas, não só estaduais de Goiás, mas também municipais de Goiânia. O intuito desse trecho é apenas informar ao leitor sobre a realidade cruel que infelizmente está posta, não terei tempo hábil nessa investigação para adentrar as águas profundas desse rio, portanto, optei por apenas me molhar na sua superfície, trazendo relatos do que já vivenciei nas duas Redes enquanto professora.

Encerro este item, refletindo sobre as palavras que iniciei o mesmo, “como você vê a dança na escola sendo da educação física?”. Apesar de ser uma trajetória carregada de conflitos entre formação inicial e prática docente[6], e mais ainda recentemente, como pesquisadora em um Programa de Arte e Cultura Visual, entendo que o trabalho que realizo em dança na escola tem muito significado, enquanto sensibilidade artística, mas para além disso, uma arte crítica, reflexiva, transformadora, especialmente para os estudantes do Projeto Orlandança, mas também para os estudantes que já passaram por minhas aulas nessa caminhada, que vez ou outra os encontro pessoalmente ou via Redes Sociais e estes sempre mencionam o significado das aulas em suas vidas.

[6] O que para muitos parece ser problemática, pois criou-se um entendimento de que para o profissional ter propriedade e lugar de fala, ele deve seguir uma única linha de pensamento e formação. Quando na verdade, entendo que os saberes diversos, oriundos de sua formação, é que tornam nossa caminhada nas experiências sensíveis, estéticas, docentes mais rica e potente.

Figura 5 - Mapa mental: Trajetórias de uma artista-docente

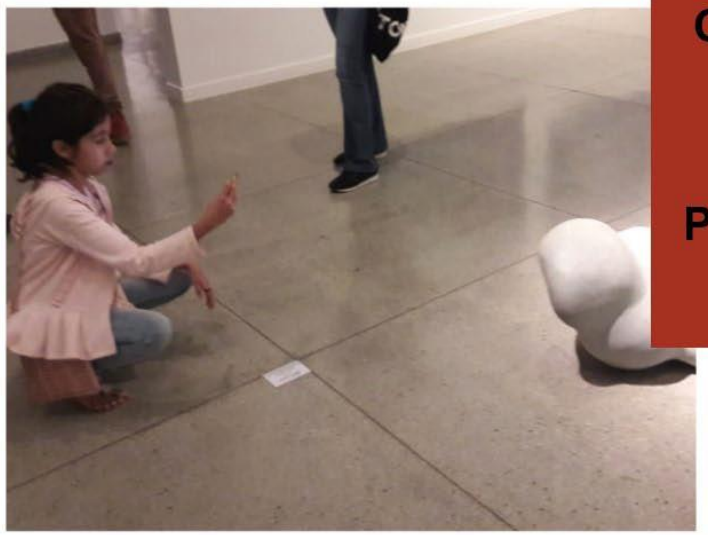


Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nesse sentido, este mapa mental mostra todo esse zigue-zague por mim narrado, que se constitui na minha trajetória enquanto artista-docente, procurando encontrar brechas para a dança continuar no chão da escola, (re)existindo, (re)inventando, buscando não desistir, me equilibrando nessa corda bamba, cheia de zigues-zagues e “beiras”, lembrando que a “[...] memória produz sentido, e o sentido estabiliza a memória. É sempre questão de construção, uma significação que se constrói posteriormente” (ASSMANN, 2011, p. 149).

Aqui encerro a narrativa de minha trajetória enquanto artista-docente em dança, pisando neste campo minado de disputas entre educação física e dança, lutando por mais espaço e reconhecimento em dança nas escolas públicas, (re)existindo cotidianamente em dança na escola, procurando incentivar e realizar pesquisas em dança a fim de (re)afirmar todos os dias que apesar de tudo e contudo, vai ter dança na escola sim! É preciso que tenha! É urgente que tenha.

CAPÍTULO II – NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PANDEMIA – (RE)DEFINIÇÕES NO PERCURSO INVESTIGATIVO



CAPÍTULO II – NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PANDEMIA – (RE)DEFINIÇÕES NO PERCURSO INVESTIGATIVO

As mudanças sociais provocadas pelo isolamento social oriundo da pandemia de COVID-19 e todas as reflexões surgidas deste contexto, me provocou a sair de uma zona de conforto enquanto pesquisadora, motivando e trazendo a urgência de modificações, (re)definições dos caminhos metodológicos da pesquisa. Especialmente no caso deste estudo, pois, toda a investigação seria em campo, na escola municipal, no Projeto Orlandança. Com o início da quarentena em março de 2020, e a suspensão das aulas presenciais [e o avançar desta sem previsão de retorno], tornou-se impossível cumprir o cronograma de pesquisa estabelecido anteriormente, sobretudo por se tratar de um estudo de mestrado, onde os prazos são ainda mais escassos.

Estava extremamente angustiada [como muitos] com os rumos que este trabalho tomaria, diante do atual cenário pandêmico. Como realizar a construção de dados se o local da pesquisa estava fechado? Impedido de qualquer contato ou investigação presencial? Todo o planejamento tinha ido por “água abaixo” e eu me perguntava como continuar. Dessa maneira, fui provocada por minha orientadora Leda Guimarães à (re)definir alguns elementos desta “célula coreográfica” que constituirá a grande coreografia final – a dissertação. Assim, ela me instigou a escrever um memorial narrativo sobre minhas experiências junto aos estudantes do Projeto Orlandança, à princípio sem muitos referenciais bibliográficos, a fim de trazer uma escrita mais fluida e baseada em minhas memórias e acervo de arquivos (fotografias, vídeos, áudios, textos).

Este foi um momento considerado divisor de águas para a investigação. Me trouxe certo acalento no coração de pesquisadora, e me permitiu esperança de realização e conclusão da pesquisa. Este exercício, de olhar, de escuta, de (re)lembrar minha trajetória com os estudantes, ao longo dos cinco anos de trabalho, trouxe maior clareza e segurança sobre

alguns aspectos da pesquisa que ainda se mostravam frágeis. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é trazer vislumbre desse percurso de mudanças nesta investigação, partindo das alterações que a pandemia de COVID-19 trouxe para nosso contexto social, afetando inevitavelmente todos os âmbitos da vida pública e privada, inclusive a vida acadêmica. Intenciono ainda, trazer uma investigação acerca do Estado da Arte dessa pesquisa, ação necessária para compreender de onde parto e aonde almejo chegar.

2.1. Uma pandemia e novos modos de se fazer [esta] pesquisa

É imprescindível para este estudo trazer as discussões do contexto pandêmico, de medo, de incertezas, de caos interno [e externo], em que ele se constituiu, haja vista que, as reverberações deste momento atingiram [para além das novas configurações sociais] os modos de se fazer essa pesquisa, me convidando a uma (re)definição significativa nesta. Assim, necessito, contextualizar todo esse momento, a fim de trazer clareza de como essa investigação se constituiu.

A pandemia de COVID-19 atingiu particularmente meu mundo no dia 16 de março de 2020, quando recebemos a notícia oficial da Prefeitura de Goiânia sobre a suspensão das aulas presenciais. Lembro-me de até então encarar tudo o que vinha sendo apresentado pela mídia a respeito do que acontecia nos outros países atingidos pelo vírus “[...] com uma sensação de frio distanciamento, como às vezes se discute uma possibilidade remota. Afinal, não era fácil determinar se tais previsões se tornariam reais” (DAS, 2020, p.01).

Mas as previsões se tornaram reais, e o que à princípio parecia ser algo “passageiro” como apontavam algumas medidas governamentais, não se tornou. O isolamento foi se avançando e com ele a angústia e a desesperança do “que fazer com a pesquisa?”, “como trabalhar a construção de dados diante da impossibilidade de encontro com os estudantes,

sujeitos da pesquisa?”. Nesse período esta pesquisa já estava submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, com um cronograma rígido a ser cumprido, onde eu pretendia iniciar as observações e desenvolvimento das atividades propostas na segunda quinzena de março, ou seja, na semana em que tudo parou!

No meio de todo esse caos vivido, era impossível não questionar, sobre a realidade [desigual] enfrentada pelos participantes da pesquisa – estudantes de uma escola pública de periferia, com baixo poder aquisitivo e acesso restrito a bens essenciais de sobrevivência. A começar pelas experiências de governança que têm variado muito entre diferentes regiões do mundo, e até mesmo em uma mesma cidade, pois as políticas de isolamento social têm ocorrido de maneiras distintas para as classes média, alta e para os pobres.

> Parece que a maioria dos formuladores de políticas públicas, burocratas e modeladores matemáticos simplesmente não sabem como vivem os pobres, sendo, por isso, incapazes de antecipar suas ações e consequentemente de levar em conta essas variações do comportamento humano em suas modelizações. Decisões em contextos de incerteza se tornarão a norma nos modos de se lidar com um vírus sobre o qual tão pouco sabemos (DAS, 2020, p.02).

E ainda estudos sobre pobreza urbana e infraestrutura de saúde deveriam ser necessários “para evidenciar as conexões entre experiências cotidianas de provisão de saúde e gestão de crises como a pandemia de Covid-19.” (DAS, 2020, p.04) A autora citada traz a experiência na Índia, e pensei em como esta se assemelha à política do “LockDown” inicialmente implantada no Estado de Goiás, e mais especificamente em Goiânia onde resido e os estudantes participantes da pesquisa também. Não houve [aparentemente] sequer um planejamento de saúde para investigar e prevenir os casos, um plano econômico para pensar nos trabalhadores assalariados, pais destes estudantes, ou mesmo social, onde a realidade é que famílias de periferia com muitos moradores em uma só casa permaneciam aglomerados.

Se compararmos a outros países que tiveram um maior controle da epidemia, como a China por exemplo, que apesar de ser um governo totalitarista e controlador, utilizou à tecnologia a seu favor no monitoramento e contenção do vírus como

aponta Han (2020), o Brasil se mostrou desde o início extremamente perdido e despreparado, talvez resultado de uma má gestão federal que impacta nos governos estaduais e municipais.

Além disso, percebe-se nos países asiáticos uma política educativa de valorização a medidas protetivas como o uso de máscaras para a população, que além de ser incentivado o uso por parte de seus governantes que aparecem em público sempre de máscaras, há um planejamento e distribuição de equipamento de proteção para a população (HAN, 2020), ao contrário do nosso país, onde o presidente Jair Bolsonaro, desde o início da pandemia, faz exatamente o oposto.

Assim, precisei refletir sobre a situação delicada enfrentada pelos estudantes da escola municipal onde leciono. Nos quais em situação “normal”, em seu bairro de periferia de Goiânia, já são privados de acessos básicos à saúde, educação, saneamento básico, tratamento de esgoto [onde em vários pontos do setor o esgoto corre à céu aberto], segurança... e em tempos de pandemia e isolamento social se viram ainda mais privados, tendo que se “amontoar” em espaços pequenos de suas residências, onde dividem o ambiente com aproximadamente umas dez pessoas, entre pais, irmãos, tios e avós, na maioria das vezes, ao contrário de outras pessoas de outras classes sociais e bairros nobres de Goiânia que permaneciam isolados com todo o conforto e privilégio de seus lares, inclusive me reconheço nesse lugar de privilégio, de melhores condições e acesso a moradia, saúde, educação etc.

Além disso, com a “reabertura do comércio”, em determinado momento da pandemia, com a justificativa federal de que “o Brasil não pode parar”, muitos pais e demais familiares dos estudantes de nossa escola tiveram que se amontoar nos transportes coletivos, correndo riscos de contrair o vírus em contato com famílias de alta renda, que muitas vezes disseminaram os vírus, e levar para seus filhos em isolamento em casa na periferia.

Sobre isso, Han (2020) chama a atenção que:

> [...] como en los tiempos de la guerra fría, la sociedad organizada inmunológicamente se caracteriza por vivir rodeada de fronteras y de vallas, que impiden la circulación acelerada de mercancías y de capital. La globalización suprime todos estos umbrales inmunitarios para dar vía libre al capital. [...] Los peligros no acechan hoy desde la negatividad del enemigo, sino desde el exceso de positividad, que se expresa como exceso de rendimiento, exceso de producción y exceso de comunicación. [...] La represión a cargo de otros deja paso a la depresión, la explotación por otros deja paso a la autoexplotación voluntaria y a la autooptimización. En la sociedad del rendimiento uno guerrea sobre todo contra sí mismo (HAN, 2020, p. 107, 108).

Outro fator de desigualdade nesta pandemia, que merece destaque, vem também pelo acesso às aulas on line. Os estudantes da escola municipal onde estou professora, estiveram desde o início do isolamento social, praticamente sem acesso à aulas, pois a Prefeitura de Goiânia inicialmente realizou um levantamento, em modos de questionário, afim de avaliar se as famílias tinham acesso à Internet, como a maioria do nosso alunado vem de família carente de recursos econômicos, muitos não tem acesso à uma Internet de qualidade, muitos fazem uso de 3G e ainda precisam dividir o celular [já que muitos não possuem computador] com seus pais e irmãos.

Sendo assim a Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) optou inicialmente pela criação de uma plataforma onde aulas são postadas para cada etapa da educação básica atendida pela rede (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos) mas abrangendo temas amplos como: corpo, expressão e movimento (Linguagens), educação ambiental e saúde (Ciências da Natureza e Linguagens), educação financeira e empreendedorismo (Matemática), ética e cidadania (Ciência Humanas e Linguagens) e experiências e curiosidades (Ciências Humanas e Linguagens). Dessa forma, os estudantes que tiverem condições, entram no site, escolhem uma área e assistem as aulas, porém, alguns estudantes relataram que não fizeram esses acessos.

Posteriormente, a RME criou um Ambiente Virtual de Aprendizagem Hibrído (AVAH), onde os estudantes estavam agrupados por escola, por turmas, tendo acesso direto aos seus professores e colegas para receberem as atividades por disciplinas diariamente, que também se mostrou problemático no que se refere aos acessos, já que a plataforma se mostrava

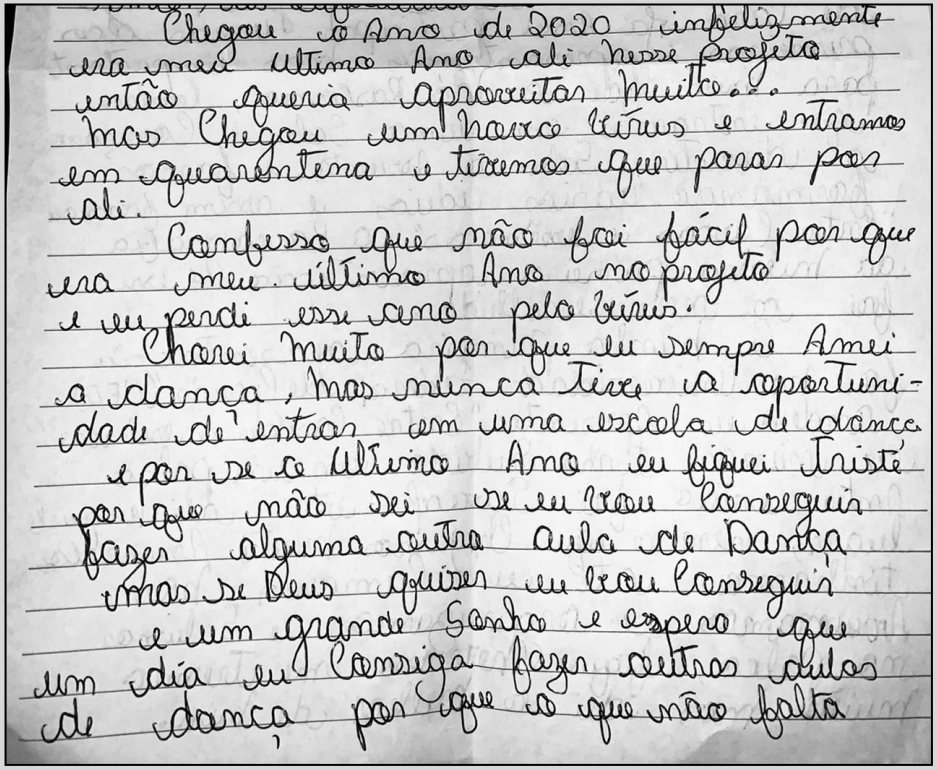
constantemente congestionada, travava ou caia a conexão, contribuindo para a desistência do acesso de muitos estudantes. Ressalto que as atividades do Projeto Orlandança não foram contempladas aqui.

Ao longo deste período nebuloso, os estudantes seguiram preocupados e questionadores sobre suas aulas, e o direito a elas. Lembro de uma destas estudantes – participante desta pesquisa, preocupada com as aulas online, querendo acessá-las e ainda perguntando algumas indicações de canais no YouTube para que ela continuasse de certa forma a ter aulas de dança, já que o único acesso que ela e demais estudantes possuem ao conhecimento arte, dança, vem da escola.

E ainda, ao me enviar uma mensagem via Instagram me perguntando se ela poderia postar alguma foto dela dançando no dia do bailarino (01 de setembro), seguida de um áudio emocionado onde ela afirma que tem assistido diversos filmes de dança nesse período e tem ficado angustiada ao pensar que não está fazendo o que mais ama que é dançar, se questionando se teria realmente uma oportunidade de dançar como outras pessoas, já que a única oportunidade de acesso ao conhecimento à dança que já teve e tem é por meio da escola.

Esta estudante por diversas vezes desabafou suas angústias e reflexões, reforçando em sua carta (figura 6), sobre estar sendo privada de seu acesso à arte, à dança, sabedora de que neste ano ela sairia da escola e não podendo mais participar do Projeto Orlandança, sem saber se teria uma outra oportunidade de um ensino crítico/reflexivo em arte/dança na escola, pois como vimos nesta investigação, os trabalhos com esta abordagem na escola pública estão cada vez mais escassos.

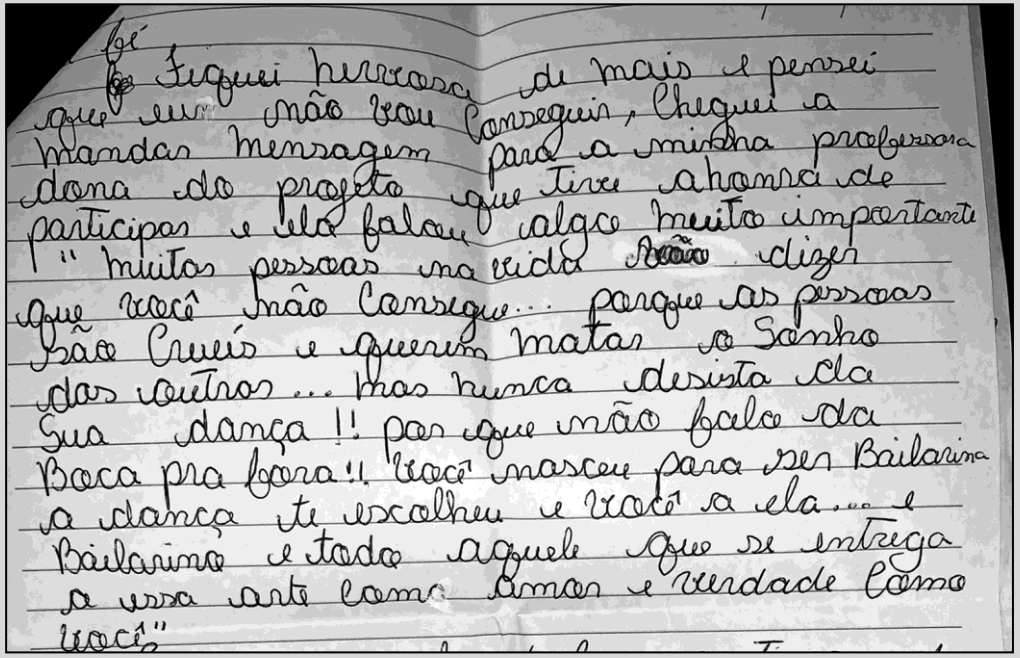
Figura 6 - Trechos da carta da estudante Jheniffer Haiane



Chegou o Ano de 2020 infelizmente era meu último Ano ali nesse Projeto então queria aproveitar muito...
Mas Chegou um horro vírus e entramos em quarentena e tivemos que parar por ali.

Confesso que não foi fácil por que era meu último Ano no projeto e eu perdi esse ano pelo vírus.

Chorei muito por que eu sempre Amei a dança, mas nunca tive a oportunidade de entrar em uma escola de dança e por ser o último Ano eu fiquei Triste por que não sei se eu vou conseguir fazer alguma outra aula de Dança mas se Deus quiser eu vou conseguir e um grande Sonho e espero que um dia eu consiga fazer outras aulas de dança, por que o que não falta



fé
fiquei horrorosa de mais e pensei que eu não vou conseguir, Cheguei a mandar mensagem para a minha professora dona do projeto que tive a honra de participar e ela falou algo muito importante " muitas pessoas na vida vão dizer que você não consegue... porque as pessoas são Cruéis e querem matar o Sonho dos outros... mas nunca desista da Sua dança !! por que não fala da Boca pra fora !! você nasceu para ser Bailarina a dança te escolheu e você a ela... e Bailarina e todo aquele que se entrega a essa arte com Amor e Verdade Como você"

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Perceba o quanto é forte a expressão utilizada por ela: “[...] eu perdi o ano para esse vírus”. Quantas coisas, pessoas, oportunidades, sonhos, não perdemos para este vírus? Infelizmente essa estudante saiu da escola neste ano de 2021, pois finalizou o 9º ano [última turma atendida pela instituição], e me deixou uma mensagem recentemente, após eu retornar de licença maternidade, que gostaria de um encontro com os colegas de Orlandança, para finalizar a passagem dela e despedir-se de nós, que estava muito contrariada de não poder dançar mais, pois na sua atual escola [estadual] não existia aulas de dança, e ela não tinha condições de fazer aulas em outro local, pois estava trabalhando[7] no turno vespertino, perdendo, segundo ela, diversas oportunidades de se ver dançando. Nessa perspectiva, entendo que:

> La fragilidad biológica actualiza también una de orden ontológica. Cuántos comienzos y proyectos suspendidos, viajes cancelados, porvenires sacrificados. El virus sabotea el imaginario del cálculo y control del sí mismo. La soberanía sobre el tiempo ha sido maniatada sin más. No somos sujetos sobre un predicado maleable, sino más bien puro devenir-frágil en un mundo que no controlamos (GONZÁLEZ, 2020, p. 14).

A utilização da plataforma AVAH, se manteve até a metade do ano letivo de 2021, quando se iniciou boa parte da imunização dos professores e demais trabalhadores da educação, fazendo com que a Secretaria Municipal de Educação decidisse pelo retorno presencial no final de agosto, com escalonamento de estudantes, ofertando às famílias a possibilidade de continuarem com o ensino remoto, se assim o desejassem. Vale ressaltar que as atividades educativas na instituição estiveram bem diferentes do que era anteriormente à pandemia, com todas as limitações que os protocolos de segurança nos exigem. Nesse contexto, o Projeto Orlandança infelizmente permanece inativo até o momento, apesar de muitos estudantes perguntarem e desejarem retornar, caímos no problema antigo de falta de espaço, já que o pátio onde realizávamos as aulas, está sendo ocupados por carteiras, com função de refeitório, além de, muitos estudantes que faziam parte do Projeto de

[7] Esse é outro ponto que merece destaque, muitas famílias se desajustaram financeiramente nesta pandemia, e para garantir o sustento da casa, muitos de nossos estudantes passaram a trabalhar para contribuir com a renda familiar, alguns inclusive abandonando a escola.

dança, não estarem indo às aulas, permanecendo em ensino remoto, por escolha de suas famílias que ainda não se sentem seguras em enviá-los presencialmente.

Nesse sentido, Das (2020, p.05) parece nos apresenta o que Jishnu Das (2020) chama de a *“epidemia da ignorância”,* “[...] em que modelos epidemiológicos fracassam por não incorporar como seres humanos vivendo em diferentes circunstâncias se comportam e quais os impactos disso na modelização e nas predições”.

Aqui é impossível não lembrar do conceito de necropolítica, onde define-se que:

> [...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder (MBEMBE, 2016, p. 2016).

Aqui entendo esse “morrer” não somente de forma objetiva, mas de formas subjetivas também, morre-se quando não tem seus direitos garantidos ou quando não lhe são oferecidas condições favoráveis para luta e conquistas destes direitos. Toda essa realidade posta neste período, me fez refletir sobre a pesquisa, e a necessidade de (re)configuração desta. Diante de todo esse contexto não seria possível continuar com a formatação pensada anteriormente.

Assim, a escrita do memorial narrativo surge como elemento essencial para essas mudanças e fragilidades do momento, (re)definições do modo de se fazer pesquisa passam ser prioridade, e de certa forma um alívio para as angústias neste momento de incertezas, trazendo uma possibilidade de continuidade e realização da pesquisa. A (re)configuração desta, partindo de uma escrita de um memorial narrativo a partir de minhas experiências no Projeto Orlandança, fervilharam diversas discussões.

Sabe-se que na Academia, nos Programas de pós-graduação, a experiência, nesse caso, minha experiência docente, pode não ser considerada um conhecimento caracterizado como acadêmico, podendo surgir debates inúmeros, levando-me a pisar em um terreno delicado e movediço. Neste contexto, entendo que a "[...] Covid-19 mostrou, tragicamente, que é impossível saber com antecedência que tipo de conhecimento será caracterizado como acadêmico, não acadêmico ou instrumental" (DAS, 2020, p.05). Sendo que a autora compreende por instrumental, aquele conhecimento que mostra sua relevância imediata, contabilizada.

Assim, penso que é preciso tentar reorientar nossas pesquisas de maneira:

> [...] a dialogar com as demandas por mais conhecimento geradas pela pandemia em termos de variações locais [...] podemos melhor colaborar quando diante de problemas concretos que nos requerem colaboração — e que sem o conhecimento trazido por diferentes disciplinas para as situações ficaremos aprisionados em nossos casulos. Algumas vezes, nossas questões são imediatas (DAS, 2020, p.06).

Entendo que as questões que me fizeram mudar os modos de pensar minha pesquisa são imediatas, e o contexto pede essas mudanças, que tem tido, de certa forma, um efeito positivo nesta investigação. É necessário entender que "[...] el coronavirus está poniendo a prueba nuestro sistema" (HAN, 2020, p. 97). Nossas estruturas sociais, econômicas, culturais e educacionais não serão mais as mesmas pós pandemia.

Deste modo:

> [...] podemos levar em consideração que já estão surgindo outras formas de literatura e arte e que, ao mesmo tempo, apresenta-se uma nova urgência em compreender a violência doméstica, a ética do cuidado, a transformação da vida cotidiana [...] A única questão é como aprenderemos a ver o que está acontecendo diante dos nossos olhos. Espero realizar esse tipo de aprendizado com meus alunos, enquanto todos descobrimos nossos pontos cegos e áreas de ignorância (DAS, 2020, p.05).

Nessa perspectiva, penso que estamos tendo um desafio imenso com a retomada das aulas presenciais [ainda que bem distante do “normal”], já que o mundo não é mais o mesmo, nós não somos mais os mesmos, nossos estudantes não são mais os mesmos, na direção do pensamento Heráclianо, da simbologia do rio, pois, como aponta Das (2020), eles trazem suas experiências de sofrimento pessoal e social em massa para as salas de aula pós-pandemia, quando as rendas despencaram, os casamentos se desfizeram, um grande número de mortos ao nosso redor, o alarmante número de suicídios e depressão aumentaram nessa geração.

Recordando das histórias hostis de seus cotidianos, que os estudantes já nos contavam antes da pandemia, questiono sobre como serão essas histórias agora quando estamos retornando... Muitos estudantes, inclusive já me relataram estarem sofrendo com crises de ansiedade... Como lidaremos com tudo isso? Como o ensino das artes poderá contribuir neste sentido? Como as experiências docentes em dança na escola, poderão lidar com essas realidades, de uma forma crítica e empoderada?

Pretendo contribuir para que os estudantes possam ler criticamente o mundo, seu contexto sobre a pandemia e produzir mais conhecimento em Arte sobre as variações, sob certas condições sociais, especialmente sobre o que vivenciaram em suas comunidades neste período (DAS, 2020). Quem sabe propondo criações em dança que tragam para a cena essas realidades.

Interessante notar que iniciei meu percurso nesta pandemia com desesperança e desespero em realizar a pesquisa na escola como havia planejado anteriormente, no entanto, com as contribuições de orientações, foi possível (re)definir minha pesquisa e encontrar certa esperança e otimismo, de que tempos incertos pedem cautela, respiro e principalmente flexibilidade e (re)invenções, felizmente a dança vem contribuir neste sentido, se um movimento não está dando certo, não se

encaixará na coreografia final, é preciso mais experimentações e criatividade, para que novos movimentos surjam e assim possam fazer parte desta coreografia final.

2.2. Eu não danço [tão] só: qual o lugar da dança na escola? – Reflexões acerca do Estado da Arte

Pretendo abordar nesse momento, alguns dados da construção do Estado da Arte desta pesquisa, pois este exercício [ainda que não em uma ordem cronológica] foi de igual importância para o estudo que proponho. Sobretudo acerca da compreensão do lugar de onde venho, onde tenho pisado e para onde pretendo ir, além de investigar se há mais pessoas dançando uma dança parecida com a minha, se tenho proposto uma coreografia solo ou coletiva.

Essa pesquisa, se utilizou do Estado da Arte ou Estado do Conhecimento a fim de compreender o lugar que a dança ocupa/vem ocupando, ou não, dentro da escola. Para isso, recorri ao recenseamento e análise de algumas fontes, produções acadêmicas presentes nos bancos de dados de repositórios de algumas Universidades brasileiras de determinadas áreas de conhecimento. No entanto, se faz necessário afirmar que, o objetivo dessa investigação não é realizar uma verificação aprofundada dessas produções, mas apenas, por ora, uma catalogação ou constatação das pesquisas existentes no campo de conhecimento que abordaremos neste estudo.

Para Assis (2018), pesquisas de Estado da Arte são relevantes para “[...] que exista a constante análise sobre o modo de como os discursos são construídos, realizando uma revisão crítica e teórica para os processos de produção de novos conhecimentos” (p. 17). A autora ainda afirma que esse tipo de pesquisa é importante “[...] para que as produções sejam constantemente revisadas e atualizadas” (p.18). Charlot (2006) acrescenta que investigações acerca do Estado da Arte

da pesquisa são necessárias a fim de não cairmos no erro de “[...] refazermos continuamente as mesmas teses, mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente” (CHARLOT, 2006, p. 17).

Para Ferreira (2002), as pesquisas envolvendo “Estado da Arte” são definidas como de caráter bibliográfico, e trazem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diversos campos de conhecimento, procurando responder que aspectos e dimensões vêm tendo destaque e sendo privilegiados em diferentes épocas e lugares em dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. O sentido deste tipo de estudo é explorar o que já foi construído para adiante buscar o que ainda não foi produzido tendo como base o levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinado tema. Investigações acerca do Estado da Arte geralmente evidenciam a necessidade de que as pesquisas sejam constantemente revisadas e atualizadas. (ASSIS, 2018). “O estado da arte contribui para a construção dessa memória à medida que produz um banco de dados sobre as produções na e para a Educação, dando uma visão de suas necessidades e dos desafios a serem superados” (ASSIS, 2019, p.18).

Ao longo do curso de mestrado, após as reflexões provocadas pelas disciplinas e orientações com minha orientadora, essa investigação amadureceu em relação ao pré-projeto inicial e se encaminhou para um estudo acerca de como as experiências em arte, em dança na escola, no Projeto Orlandança especificamente, podem contribuir com uma educação empoderadora, crítica e reflexiva de estudantes de uma escola pública de periferia. Assim, iniciei minha investigação acerca do Estado da Arte desta pesquisa ainda em abril. Optei por iniciar por um meio mais comum e geral, para depois partir para os específicos. Precisei pausá-la por uns tempos por me dedicar à escrita do memorial narrativo sobre minhas experiências no Projeto Orlandança. Após a conclusão desta demanda, descobri minha gravidez, e os enjoos e mal-estar característicos do primeiro trimestre dificultaram um pouco essa concentração para essa tarefa importante e árdua. Retornei à investigação

nesta demanda com a solicitação na disciplina Seminários Avançados de Pesquisa em Arte e Cultura Visual cursada de forma remota, devido à pandemia de COVID-19, no primeiro/segundo semestre de 2020.

Assim, a primeira busca foi através do *Google acadêmico*. As palavras-chave utilizadas para essa pesquisa foram: *dança; empoderamento; crítica social; imagens.* Optei por utilizar em um primeiro momento palavras mais gerais, pois a pesquisa estava em outro momento e alguns aspectos da investigação ainda não eram muito claros para mim. Assim, utilizei essas palavras na época, por acreditar que contemplavam de forma mais direta os interesses da pesquisa. No entanto, posteriormente, mais amadurecida, amparada teoricamente, após orientações e escrita do memorial narrativo, essas palavras modificaram um pouco, se tornando mais específicas.

Nesta primeira busca, encontrei 14.000 resultados para essas palavras-chave. A grande maioria das pesquisas, textos, estavam relacionadas à palavra dança, de forma bem generalista, sendo que a maioria não se aproximava da minha pesquisa, pois abordavam a dança em outras perspectivas [espaços educativos não formais, técnicas em dança, dança e saúde etc.]. Sobre essa quantidade elevada de resultados, Assis (2018) explica que os termos de busca geralmente são puxados por sua literalidade nos títulos encontrados, ou seja, os trabalhos em que constava no título as palavras dança, empoderamento, critica, social, imagem, mesmo que não abordassem o tema dança na escola foram selecionados, “como, por exemplo, títulos com a palavra “mudança”, em que aparece o sufixo dança. Fica explicado então o motivo de tantas pesquisas encontradas no banco de dados para poucas selecionadas para esta pesquisa” (p. 79).

É importante ressaltar que neste primeiro momento, não delimitei um recorte temporal, deixei que as pesquisas jorrassem como informações de diversos anos. Posteriormente percebi que esta estratégia foi importante por ressaltar detalhes relevantes da investigação do Estado da Arte da pesquisa. Deste resultado, pude afunilar apenas 11 trabalhos que de alguma forma se aproximavam das discussões que pretendo trazer para a pesquisa. Notei que nesta busca não foi

encontrado nenhum trabalho que de fato dialogasse diretamente com o tema que pretendo trabalhar, pois, ora abordavam a dança na escola, ora apenas dança e cultura visual/visualidades/imagem, ora empoderamento [a maioria relacionado ao empoderamento feminino, que não é o foco desta investigação], ora empoderamento social mas não relacionado à escola, e sim à outras comunidades [planejamento social, áreas da saúde, comunidades quilombolas, indígenas, etc.].

Percebi com esses resultados, uma grande diversidade de discussões acerca das palavras-chave pesquisadas. Além disso, há uma discussão bastante forte no sentido de quem deve ser responsável pelo ensino de dança na escola, o licenciado em educação física ou o licenciado em dança? Como já afirmei, esse conflito me acompanha há alguns anos, e é de extrema importância para minha pesquisa. Dessa forma, é de extrema relevância trazer esses dados para essa escrita. Para Assis (2018), as disputas entre as áreas de arte e educação física, têm comprometido a concretização e legitimação do lugar da dança na escola. Silveira (2016) afirma ainda que, a disputa entre esses dois campos de conhecimento ainda existe e o que se constata é que tanto os licenciados em educação física quanto os licenciados em dança vêm abordando a dança na escola, garantindo de alguma forma o seu ensino.

Após esta busca, fui até o *Repositório da UFSM*, que, aparentemente, se mostra um campo rico em discussões em dança no Brasil. Dessa vez, por sugestão da orientadora, após ler o memorial narrativo e definir melhor os rumos da pesquisa, houve um refinamento nas palavras, onde passei a utilizar *experiências no ensino de dança na escola*, pois entendemos que iria atender mais as especificidades da pesquisa, e ao mesmo tempo abranger um maior número de trabalhos que envolviam a temática da investigação. O resultado encontrado não foi muito animador, no sentido de aproximações com minha pesquisa. Encontrei apenas 07 trabalhos que de alguma forma aproximavam das discussões que venho realizando. Nenhum deles diretamente associado ao tema pesquisado. E mais uma vez o conflito existente entre licenciado em dança x licenciado em educação física apareceram em algumas investigações.

Por esse ângulo, concordo com Assis (2018) que afirma ser necessário:

> [...] destacar a dificuldade em utilizar os repositórios das Universidades visto que alguns bancos de dados não possuem distinção de busca entre teses e dissertações fazendo com que esta gere um resultado total de teses e dissertações publicados por ano, bem como não possuem busca por Programa de Pós-graduação gerando uma busca por assunto. Esta margem de erro se justifica pela problemática existente na construção das plataformas de busca. [...] No banco de dados destas Universidades não foi possível selecionar a distinção entre teses e dissertações, ou produções científicas, portanto, optou-se por realizar a busca por assunto, referente à todas as publicações no banco de dados (p.69).

Em seguida parti para a *Biblioteca de Teses e Dissertações da UFG*, que poderia me oferecer uma visão mais ampla acerca dos trabalhos produzidos na temática no Estado de Goiás, e de todos os PPG desta Universidade. Foram encontrados 9.644 resultados, desses apenas 06 se aproximaram realmente das discussões desta pesquisa. Acredito que esse resultado discrepante se deva ao fato de que muitas pesquisas apresentadas estão relacionadas às outras palavras-chave utilizadas: experiências e grande parte relacionada à escola, como explicado anteriormente, aparecendo trabalhos em diversas áreas de conhecimento [música, teatro, história, matemática e outros] que foram realizadas em escolas. Interessante notar que dos resultados encontrados, apenas dois fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da FAV-UFG. Há pouquíssimos trabalhos em dança neste Programa, e apenas estes dois se aproximam da temática da investigação que proponho, ainda assim, nenhum deles está diretamente relacionado ao âmbito escolar, apesar de estarem vinculados a discussões no campo educacional, ambos buscam discutir a dança na educação informal.

Já nos *Repositórios da UFV*, considerada outra referência nas discussões em dança no Brasil, pesquisei as palavras-chave*: experiências no ensino de dança na escola* e não encontrei nenhuma pesquisa em dança na escola que se aproximassem desta pesquisa. Encontrei relacionadas ao ensino inclusivo em dança, à educação física e ao balé clássico, capoeira e danças populares, mas pouquíssimo material relacionado à escola, e os que constavam não dialogavam com as problemáticas que pretendo discutir; o que também pode ser problematizado, pois dados não existentes ou não encontrados

também são dados que devem ser levados em conta para expressar, analisar ou mesmo refletir sobre determinado cenário investigativo ou o Estado da Arte da pesquisa.

Posteriormente, com o objetivo de um resultado mais amplo das Universidades brasileiras, fui realizar a pesquisa na plataforma BDTD (Banco de dados de Teses e Dissertações), que consegue fornecer os dados de todas as Universidades nacionais, e ainda os resultados em dados que podem ser lidos pelo Excel. Essa ação me economizou muito tempo, permitindo uma análise mais cuidadosa dos dados. Realizei uma busca através do *BDTD*, com as palavras-chave: *experiências no ensino de dança na escola*. Como resultado tiveram 74 teses e dissertações de Universidades diversas do Brasil. Resultaram em temáticas variadas relacionadas às palavras experiências, ensino e escola, mas não relacionadas diretamente à dança ou mesmo outros aspectos desta pesquisa. Desta vez, optei por realizar um recorte temporal de 2015 a 2019/20, a fim de atender a pesquisas mais recentes. Pode-se dizer que existem trabalhos relevantes com este descritor, neste repositório, no entanto nem todas estão diretamente relacionadas à esta pesquisa, como expliquei acima. Assim, destes trabalhos encontrados nesta busca, selecionei 21 entre Teses e Dissertações que estariam relacionadas à investigação que proponho, trazendo contribuições significativas. Dos resultados encontrados, foi possível perceber que as pesquisas tratam de temas associados, trazendo discussões e conceitos que podem contribuir com esta investigação, no entanto, nenhuma delas está diretamente relacionada à discussão que pretendo realizar.

Dessa forma, foram encontrados desta busca nestes repositórios citados, no geral, 45 trabalhos que de forma mais direta se aproximam de alguma maneira da pesquisa de mestrado. Foram encontradas pesquisas em diversos campos de conhecimento, dentre eles: educação básica (mestrado profissional do CEPAE-UFG), dança, educação física, arte, cultura visual e comunicação e semiótica. No entanto, nenhum deles está imediatamente relacionado às especificidades dessa pesquisa, sobre como as experiências em dança, podem contribuir para uma educação crítica em arte de estudantes de escolas públicas de periferia, especialmente do Projeto Orlandança, foco da pesquisa.

É preciso ressaltar que essa construção do Estado da Arte da pesquisa não se esgotou aqui, pois tenho clareza de algumas limitações nas buscas, como por exemplo, as poucas pesquisas encontradas no repositório da Universidade Federal da Bahia, que sempre se mostrou precursora e uma referência acerca da pesquisa em dança. É preciso realizar uma busca mais cuidados nesse lugar para perceber se os dados encontrados são reais ou se foram omitidos de alguma forma.

Após a conclusão deste primeiro rastreamento do Estado da Arte, esta investigação ainda se refinou mais, trazendo conceitos antes não abordados como memória e arquivo. Assim, foi preciso uma nova busca com esses descritores a fim de apresentar uma perspectiva mais real deste estudo. Uma busca no BDTD com os descritores: “dança, memória, imagens, escola” foi realizada, encontrando-se apenas quatro trabalhos, sendo que apenas um deles estava relacionado de alguma forma à temática proposta, a dissertação Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar de Edna Silva do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo de 2012. Mais uma vez, os demais estudos encontrados referiam-se aos outros descritores pesquisados, principalmente à escola.

Para finalizar, realizei uma busca, no BDTD, com os descritores: dança, memória, arquivo, escola. Desta encontrei 07 trabalhos, e apenas um deles parece dialogar com este estudo, a dissertação Corpos dançantes: experiências e memórias em dois grupos de dança de periferias brasileiras de Yasmin de Alencar do Programa de Estudos Culturais da Universidade de São Paulo em 2018.

É possível concluir [por ora] sobre essa investigação acerca do Estado da Arte desta pesquisa de mestrado que há uma infinidade de caminhos de pesquisa sobre a temática dança, porém, poucas convergem para experiências em dança na escola, o que se mostra bastante grave, pois, ainda que a dança seja uma linguagem bastante recente da arte da escola, em relação às artes visuais e à música por exemplo, há muitos pesquisadores que discutem dança na escola há muitos anos,

como a professora Isabel Marques[8], que se encontra atualmente marginalizada nos campos das discussões em dança na escola [sobretudo nos cursos de licenciatura em dança] por ser considerada ultrapassada, e a professora Josiane Franken Corrêa, mais contemporânea, e que vem contribuindo com relevantes discussões neste campo de conhecimento. Entretanto, pelo que as buscas mostraram, pouco tem se produzido neste sentido a fim de agregar conhecimento ao que já foi produzido por elas e outros pesquisadores.

A partir dos dados encontrados, é possível afirmar que ainda existem poucas iniciativas de ensino de dança na escola, o que acaba contribuindo para que ela permaneça na invisibilidade do sistema curricular, dificultando sua inserção na matriz curricular educacional e o reconhecimento desta linguagem artística como área de conhecimento (ASSIS, 2018). Isso se justifica, segundo Curvelo citada por Assis (2018) que a desvalorização e invisibilidade da dança na escola pode ser um problema do sistema educacional, onde este não compreende o papel da dança como área de conhecimento para a educação, tampouco a reconhece como produtora de ciência.

Além disso, poucas pesquisas foram encontradas no que se refere à dança e suas conexões com as visualidades - cultura visual - imagem, e quando partimos para uma triagem ainda maior, e que interessa mais à esta investigação, as relações entre dança na escola – cultura visual – imagem, esse número é quase inexistente, embora algumas se relacionem à contextos educativos, a maioria está direcionada à educação não formal e não à escola.

Outro aspecto de grande importância que cabe ser ressaltado, é o grande número de pesquisas relacionadas ao campo minado: licenciado em dança x licenciado em educação física – quem deve ensinar dança na escola? Nesse sentido, é interessante pontuar que nas buscas que fiz no início da construção do Estado da Arte, percebi que muitas pesquisas

[8] A autora em questão já publicou diversos livros sobre a temática, em especial, destaco: MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010 e outros utilizados na escrita deste capítulo e citados nas Referências Bibliográficas.

relacionadas ao ensino de dança na escola, sobretudo as mais antigas [quando não delimitei um recorte temporal] foram desenvolvidas por pesquisadores da área de formação em educação física e não em dança. E os dados do recorte temporal mais recentes não mostram muitas pesquisas sobre dança na escola desenvolvidas por professores licenciados em dança. Se há uma defesa de espaço profissional, teriam que haver mais produções neste sentido por parte dos licenciados em dança. Infelizmente quem perde com essas discussões de âmbitos político-profissionais é o ensino de dança na escola, que segue deixado às margens.

Para Silveira (2016) deve-se apostar na não dualidade da educação física com a arte, trazendo a possibilidade de se reconhecerem como complementares e não como concorrentes, assegurando dessa forma, um campo de intervenção amplo, variado e assertivo em dança na escola. Partindo dessa autora, entendo que a discussão sobre quem deve tratar as aulas de dança na escola, deve ser superada, devendo-se discutir não por oposição, mas sim por distinção e diferenciação, ou seja, garantindo as duas formas de abordagem em dança, compreendendo-as como pares, que se complementam, sendo um caminho possível de se assegurar o ensino de dança na escola. “Se caminhassem juntas a Arte e a Educação Física, possibilitariam que a Dança se afirmasse como área de conhecimento, propulsora de pensamento, desenvolvimento, consciência e fruição do corpo e da mente, e tornaria a Dança mais reconhecida na escola” (ASSIS, 2018, p. 115).

A partir da análise desses dados, consigo perceber que existem poucas investigações e/ou iniciativas, práticas em docência em Dança e, quando estas ocorrem, devem ser entendidas como ações de resistência, e até mesmo insurgência. Dessa maneira, a partir dessas buscas, surgem então as perguntas: “[...] por que pouco se discute dança na escola? Existe mesmo lugar para a Dança na escola?” (ASSIS, 2018, p. 108). De acordo com o cenário observado através dessa investigação, entendendo a infrequência das publicações encontradas nos bancos de dados, pode-se afirmar que a dança vem ocupando um não lugar na escola. Apesar de constar na Legislação educacional nacional, a dança ainda está

construindo sua trajetória, no que se refere “[...] à compreensão de uma área produtora de conhecimento, validada pela baixa produção recente de estudos” (ASSIS, 2018, p. 108).

“Concluindo que a dança tem ocupado um “não-lugar” no ambiente escolar, visto que, mesmo presente na legislação educacional, ainda acontecem áreas de conhecimento, precarização na formação e disputas entre a desvalorização docente, negligenciamento com relação ao conteúdo, problemas na infraestrutura das escolas, entre outros obstáculos” (IDEM). Para Anjos (2014), esse “não-lugar” é compreendido como uma situação de não pertencimento em um espaço, “[...] negação não declaradamente posta, mas representada socialmente pelas imagens e sentidos que os professores produzem acerca de como se percebem” (ANJOS, 2014, p. 220). Podendo também ser cogitado como um lugar não valorizado, visível. Este autor ainda afirma que estas relações se constituem por meio da indisponibilidade de espaço/tempo da escola para favorecer o exercício da docência em dança, assim como a condução do trabalho pedagógico do professor.

É delicada uma afirmação neste sentido, porém arrisco a dizer que estes resultados podem levar à conclusão de que o que tenho proposto nesta pesquisa de certa forma trata de um ineditismo, pois pouco se discute na área, é notório um crescimento das discussões em dança, porém não foram encontradas pesquisas que tratam de uma investigação tão específica quanto a proposta neste estudo. Sem dúvidas, essa investigação se mostrou de grande importância para o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, pois é interessante perceber que não danço [tão] só, há algumas pessoas dançando comigo, ou mesmo que prepararam anteriormente um terreno possível de ser dançado na escola, mas que ainda há um caminho longo a percorrer, e encontrar mais pessoas que queiram dançar juntas, discutir, refletir sobre as experiências críticas em dança neste lugar se torna urgente.

Entendo que:

> [...] enquanto a arte não ocupar seu devido lugar na vida das pessoas, seja pela vida da escola ou de outros espaços de aprendizagem, as representações sociais sobre a arte, hegemonicamente marginalizadoras de determinados grupos em relação ao acesso, manterão imagens e sentidos de que a arte é para poucos, para quem é economicamente bem-sucedido e detento de uma bagagem cultural erudita (ANJOS, 2014, p. 210).

Isso significa que se faz urgente iniciativas de incentivo, promoção e possibilidades de experiências em arte para que ela se aproxime mais do cotidiano das pessoas, passando a assumir seu papel significativo na rotina dessas, superando o estereótipo de que arte não cabe na periferia, seu lugar é na elite, e para a elite. E a melhor forma de isso ocorrer, sem dúvidas é por meio da escola.

Trago essa reflexão a partir de minhas experiências na escola, nesses anos de docência em dança, especialmente junto ao Projeto Orlandança. Nessa trajetória, consegui perceber o quanto a arte, a dança, foi se tornando significativa na vida dos estudantes, e de suas famílias. No início dessa caminhada, muitos não compreendiam ou não tinham a cultura de apreciar as apresentações de dança que propunha junto aos estudantes, pois em sua leitura de mundo, a arte não fazia parte do mundo deles, eles não entendiam, consumiam e nem faziam arte. Com o passar dos anos, foi nítida a mudança, e a valorização desses momentos de apreciação, de deleite por meio da arte.

Além disso, se torna perceptível nos momentos em que proporcionei aos estudantes visitas ao teatro para apreciarem espetáculos em dança, quando eles observam os alunos de outras escolas e conseguiam verbalizar a diferença de comportamento ao se colocarem como espectadores da arte apresentada, por exemplo, quando:

> *[...] fomos assistir ao espetáculo "O crivo" no teatro do Centro Cultural UFG. [..] Havia outras escolas assistindo o espetáculo neste dia conosco, quando os bailarinos começaram a dançar, os estudantes das outras escolas não paravam de gritar, assoviar, e mesmo gritar frases preconceituosas do tipo: "são viados?", "eles estão namorando? Dois homens", e gargalhavam, atrapalhando os bailarinos em cena e nós que queríamos assistir. Meus alunos permaneceram atentos às cenas, e em silêncio, em muitos momentos percebi que olhavam os outros alunos com certa reprovação e mesmo indignação pela falta de educação e entendimento sobre arte daqueles. Ao final do espetáculo, os bailarinos tiveram um momento de*

> *falar conosco, e alguns dos meus alunos fizeram perguntas do tipo: "como foi para você dançar?", "o que você sente quando dança?" e outras. Ao final, quando voltávamos para nosso ônibus para regressar à escola, um dos alunos da dança chegou em mim e comentou: "tia como os alunos daquela escola são sem educação né? Não respeitaram os bailarinos. Dois homens dançando juntos não significa que são gays! Não entendem nada de dança, não sabem se comportar em um teatro." Fiquei bem satisfeita com esse comentário, pois entendi [mais uma vez] que o ensino em arte, em dança estava sendo significativo, meus alunos não ficaram em silêncio por medo ou omissão, estavam em silêncio porque entendiam a importância daquele momento, e não queriam perder nem um segundo dessa oportunidade (APÊNDICE, 2020, p. 80).*

É possível inferir que isto refere-se a monocultura da mente, que está diretamente relacionada à monocultura do saber, "[...] que se manifestam na quietude cognitiva dos estudantes, no medo ao questionamento, na ausência do diálogo, e sobretudo, na crença de que o saber docente é a única porta, [...] para o desenvolvimento intelectual dos estudantes" (LIMA e GERMANO, 2013, p.215), produzindo e reforçando a cultura do silêncio nas aulas de dança, onde o aluno, o dançarino, jamais questiona o professor/coreógrafo (detentor do saber), tão característicos de nossa formação social colonial, e que comumente pode ser observado na escola.

> Boaventura de Sousa Santos (2002) chama de monocultura do saber os saberes hegemônicos que, ao longo dos séculos, se constituem na Educação. Na dança a monocultura se dá tanto no modo como a mesma é ensinada, bem como no conteúdo – aqui refiro-me às técnicas codificadas e aos saberes técnicos. Ainda há o privilégio de uma estética de dança – o balé clássico, principalmente – bem como o de um modelo de ensino – o da Pedagogia Tradicional (BALDI, 2017, p.293).

E ainda, quando proporcionei aos estudantes uma apreciação de obras artísticas em uma galeria, onde muitos sequer tinham tido a oportunidade de ter essa experiência, e ficaram encantados, curiosos com todo aquele universo artístico à sua disposição, como mostram as imagens abaixo.

Figura 7 - Estudantes visitam exposição na Galeria de Arte do Centro Cultural da UFG.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nestas imagens, é possível uma leitura a partir das expressões corporais dos sujeitos em cena, na primeira foto, a estudante registra uma fotografia pelo celular de uma das esculturas da exposição, isso me fez pensar o quanto na maioria das vezes nós [inclusive adultos], deixamos de vivenciar, experenciar aquele momento, para observá-lo através das telas, mesmo quando temos a possibilidade de ver “ao vivo”. Nas três fotografias que se seguem, é possível perceber os estudantes concentrados, ouvindo a explicação sobre a exposição, e apreciando as obras, tentando entendê-las, já que grande parte deles estavam em um espaço de arte como este pela primeira vez. Já na última fotografia, alguns estudantes desinteressados se mostram sentados em um banco na galeria, como se estivessem se entediado ou não conseguiram encontrar significado para eles nas obras. É possível ter clareza sobre esse lugar da galeria, elitizado, centralizado, onde muitas vezes é entendido como o templo sagrado da arte, guardião da arte e da cultura, onde estudantes periféricos como os da pesquisa, muitas vezes não se reconhecem como parte deste lugar.

Ser professor(a) na escola, é não ter receitas prontas, e tampouco fórmulas mágicas. Lidamos com indivíduos plurais e ao mesmo tempo únicos. Assim, como não trabalhamos com ciências exatas e sim com as ciências humanas, aprendemos pela experiência do outro, pelo estudo de caso, pelas relações. Como trabalhamos com arte, só podemos aprender pela experiência do sensível, e é nossa função enquanto artistas-docentes proporcionar aos estudantes momentos sensíveis de aprendizado, apreciação em arte, tudo isso se constitui educação em arte.

CAPÍTULO III – PROCESSOS DE CRIAÇÃO COLABORATIVOS EM DANÇA: TRAJETÓRIAS NO PROJETO ORLANDANÇA

CAPÍTULO III – PROCESSOS DE CRIAÇÃO COLABORATIVOS EM DANÇA: TRAJETÓRIAS NO PROJETO ORLANDANÇA

A partir de estudos da área de dança, e reflexões partindo de minhas experiências como artista docente, é possível afirmar que grande parte das práticas educativas em dança têm se constituído por pensamentos tradicionais e por vezes acríticos, tanto no que se refere às estéticas que seriam fundamentais quanto da perspectiva metodológica, com predomínio de modos de se fazer dança e de saberes específicos a serem vivenciados.

Assim, existe uma infinidade de caminhos no que se refere à criação em dança, sobretudo na escola, lugar desta pesquisa. Há quem privilegie técnicas e repetições de movimentos, criados e executados pelo professor, e há quem valoriza processos de composição coreográfica colaborativa, pensando e construindo conhecimento em dança a partir de uma perspectiva crítica, que é o caso da minha experiência e vivência como docente.

Pensar o ensino de dança a partir de uma perspectiva crítica, envolve algumas possibilidades de caminhos, trajetórias. Para isso, é preciso sair da lógica da dualidade cartesiana: corpo-mente, deixar de entender o corpo como um instrumento, e que os saberes da dança estão para além dos saberes meramente técnicos, que uma dança, ou sua técnica, não deve marginalizar outra estabelecendo um padrão de movimentos ou de corpos. A pedagogia tradicional em dança privilegia uma formação a partir da disciplina e técnicas muitas vezes sem reflexões. Já a pedagogia crítica, vai em outra direção, enfatizando a emoção sobre a razão, a história pessoal sobre as técnicas e métodos disciplinares. Sabe-se que os processos de aprender e ensinar não se dissociam, pois estamos constantemente vivendo nos dois âmbitos, como afirma Freire (1996).

A partir das décadas de 1960 e 1970, devido ao contexto histórico, iniciou-se um modo de criar em que a ênfase estava na coletividade, onde os processos criativos passaram a ser realizados por todos os integrantes que participavam do processo. (LOBO, 2010). Para Fischer (2003), nesta perspectiva coletiva, os processos de criação não estão centrados em apenas uma pessoa, e em uma coreografia ou texto fechado, as criações coletivas buscam valorizar o olhar de cada participante, rompendo com as hierarquias de cena, promovendo uma participação igualitária de todos os integrantes. Esta autora, propõe duas leituras sobre criação coletiva, a primeira, tem o intuito de igualdade de criação entre os participantes, rompendo com as funções predeterminadas; a segunda, sugere que existam algumas figuras que norteiam o processo criativo, esta perspectiva trata-se de um avanço democrático do conceito coletivo.

A segunda proposição da autora é chamada de processo colaborativo, é a que busquei colocar em prática durante as aulas no Projeto Orlandança. Neste processo, diferente do processo coletivo, permanecem as figuras do diretor, coreógrafo ou professor como orientador da criação, porém sem uma rigidez autoritária ou ditatorial. Nos processos de criação colaborativos, as identidades e individualidades são preservadas, conversam entre si, buscam um consenso. Isto significa que são oferecidos estímulos e improvisações, que geram material em dança, porém, cabe à professora um olhar artístico que irá organizar estes materiais, definindo o que irá ou não para a cena. Neste contexto, não há a construção de uma obra fixa, estática, engessada, com um texto definido e fechado, mas sim a possibilidade de todos os integrantes criarem, imprimindo ao trabalho uma leitura processual, com diálogo constante entre todos os participantes (FISCHER, 2003).

Nesta perspectiva, as imagens têm um papel fundamental neste estudo, pois, imagens:

> [...] são conexões de experiências do corpo, continuamente atualizadas. São co-relações de equivalência entre imagens que ocorrem no corpo, sua operacionalidade e as imagens produzidas por ele [...]. A imagem, portanto, é experiência contínua no corpo e acontece vinculada ao tempo da irreversibilidade, efetivando-se na instabilidade dos possíveis acordos. Pratica o reconhecimento para codificar ou eliminar, bem como transformar e elaborar simultaneamente outras imagens (BITTENCOURT, 2012, p. 43).

Além disso, entendo que imagens são transitórias, processuais, dinâmicas, e seus processos resultam em acordos contínuos, uma operacionalidade no corpo que permite suas emergências, sendo uma maneira de agir. “São acontecimentos irreversíveis, pois cada imagem é única, uma vez que seus aspectos transitórios se dão na maleabilidade das combinações fronteiriças com o ambiente” (PRIGOGINE, 1996, p. 30). Imagem e corpo não se descolam. Imagem não é um produto fora do corpo, mas uma informação que o constitui. As imagens do corpo possuem percepções diferentes a cada momento (BITTENCOURT, 2012). Essa compreensão de corpo, imagem, está intimamente ligada à metodologia empregada nos processos criativos do Projeto Orlandança, além de, ser fundamental para análise e construção dos dados dessa pesquisa.

Nesse sentido, entendo que o ensino de dança na escola deve se relacionar imediatamente com a vida dos estudantes, como parte integrante da educação destes. Segundo Vargas citada por STRAZZACAPPA; MORANDI (2006), a dança deve ajudar aos estudantes a “[...] tomar consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade para se comunicarem. Seu objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, de comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade em que vivemos” (p.73).

Procuro pensar que a:

> [...] dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro do padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SCARPATO, 2001, p. 59).

Diante dessas perspectivas expostas, o objetivo deste capítulo é trazer um vislumbre da organização e funcionamento do Projeto Orlandança, a partir da análise dos documentos do acervo desta pesquisa: memorial narrativo, fotografias, cartas, vídeos, buscando a construção de argumentos que sustentem a importância de um ensino crítico em arte,

em dança na escola, valorizando os processos colaborativos de criação, incentivando os estudantes a se expressarem com segurança a fim de (re)construírem sua forma de ver e agir no mundo.

3.1. As nascentes da criação – Estrutura e Organização do Projeto Orlandança

Inicio esse percurso, descrevendo primeiramente o cenário que encontrei quando cheguei à Escola Municipal Orlando de Morais em 2014. Essa narrativa se faz importante por explicar o lugar de onde falo, contribuindo para a compreensão de todas as nuances imbricadas neste contexto, que estão genuinamente ligadas com as temáticas desenvolvidas neste estudo.

A Escola Municipal Orlando de Morais[9] localizada no Residencial Orlando de Morais, bairro de periferia da grande Goiânia. É um bairro que recebeu em sua criação, famílias de áreas desapropriadas e de risco, moradores que são caracterizados como “invasores”, pois invadiram algumas casas em 2016 e que também são atendidos pela escola. Seus educandos carregam consigo as características marcantes do setor, uma comunidade, em sua grande maioria com baixíssimo poder aquisitivo, que enfrenta diversos problemas característicos de regiões periféricas, dentre eles: falta de infraestrutura, falta de saneamento básico, transporte urbano, saúde, segurança, dificuldade de acesso aos serviços de educação, cultura e lazer. Muitos alunos pertencem a uma família desajustada, demonstrando carência afetiva e grandes

[9] Atualmente a Escola Municipal Orlando de Morais teve uma alteração de nome, passando a se chamar Escola Municipal professora D’Alka Leles. Homenagem prestada à diretora da instituição que infelizmente faleceu de COVID-19 em outubro de 2020. Nesta pesquisa, irei me referir ao nome antigo da instituição, por uma escolha pessoal, entendendo que quando esta foi construída, a escola se chamava Orlando de Morais, e pela associação direta do antigo nome ao Projeto ***Orlan***dança, foco deste estudo.

problemas de autoestima. Alguns ainda relatam situações de agressões entre os pais e contra eles. Além disso, o problema levantado pelos alunos com o uso de drogas é significativo[10].

Para melhor narrar minhas experiências como docente junto ao Projeto Orlandança, trarei alguns dados presentes no acervo de arquivos, constituído pelo memorial narrativo intitulado “Percursos de uma prática educativa em dança: memórias afetivas, visuais, dançantes”, imagens fotográficas e vídeos, áudios dos estudantes e cartas escritas por estes. Assim, neste estudo, o arquivo é entendido como testemunho do passado, já que o “[...] que condiciona a existência de um arquivo são sistemas de registro que agem como meios de armazenamento externos, e o mais importante deles é a técnica da escrita, que removeu a memória de dentro do ser humano e a tornou fixa e independente dos seus portadores vivos” (ASSMANN, 2011, p. 367).

Pois, o:

> [...] arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará de história. O arquivo não escreve páginas de história. Descreve com as palavras do dia a dia, e no mesmo tom, o irrisório e o trágico [...] Perguntas e respostas se sucedem; cada queixa, cada auto é uma cena na qual se diz aquilo que normalmente não vale a pena ser dito. E menos ainda escrito; os pobres não escreve, ou muito pouco, sua biografia (FARGE, 2017, p. 14)

[10] Essas informações foram retiradas do Documento Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Orlando de Morais em 2019. O termo “invasores” utilizado aqui, é encontrado dessa forma no documento, e os moradores do bairro são assim denominados pelos outros moradores ditos “não invasores”, inclusive os estudantes assim se denominam: “tia eu moro na invasão, nós invadimos!”. Tenho clareza de que esse não é um termo adequado à concepção defendida nessa pesquisa, haja vista que envolve questões de direitos básicos a moradia, e o termo correto seria “ocupação”, no entanto optei por utilizar o termo do Documento e de uso da comunidade, a fim de chamar atenção para a problemática emergente.

Nesse sentido, Derrida citado por Assmann (2011, p.368) pontua que não “[...] há poder político sem o controle sobre os arquivos, sem controle da memória”, controle “do arquivo é controle da memória”, pois, “[...] a escrita é uma das armas mais eficientes contra a segunda morte social, o esquecimento” (ASSMANN, 2011, p. 195). Desse modo, trarei aqui alguns elementos para a construção de uma memória coletiva deste grupo social, participantes do Projeto Orlandança. Para Halbwachs citado por Assmann (2011), a memória coletiva pode assegurar a singularidade e a continuidade de um determinado grupo, e estas memórias, assim como os grupos com os quais estão vinculadas existem sempre no plural.

Nesta perspectiva, a autora ainda esclarece que há uma memória no grupo, e uma memória do grupo, isto significa que, a partir dos estudos de Pierre Nora, citado pela autora:

> [...] por trás da memória coletiva não há alma coletiva nem espírito coletivo algum, mas tão somente a sociedade com seus signos e símbolos. Por meio dos símbolos em comum, o indivíduo toma parte de uma memória e de uma identidade tida em comum. [...] Os portadores dessa memória coletiva não precisam conhecer-se para, apesar disso, reivindicar para si uma identidade comum. (ASSMANN, 2011, p. 145).

Ou seja, as memórias construídas a partir do acervo do Projeto Orlandança e desenvolvidas nesta pesquisa, fazem parte deste coletivo de dança, porém, não necessariamente os sujeitos participantes dessas memórias possuem objetivos e ideias semelhantes, apesar de possuírem uma identidade em comum no que se refere a história da/com a dança neste lugar. Logo, este estudo, trabalha com o conceito de memória funcional ou habitada, que está vinculada a um portador (ou portadores) – que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma instituição; estabelece ligações entre passado, presente e futuro; procede de modo seletivo, à medida que recorda algo e esquece outra coisa; entremeia valores dos quais resultam um perfil identitário e normas de ação para o futuro. “A memória funcional é seletiva e atualiza apenas um fragmento do conteúdo possível da recordação” (ASSMANN, 2011, p. 148).

Farge (2009, p. 35) aponta que talvez “[...] o arquivo não diga a verdade, mas ele diz *da* verdade” (*grifo da autora*), pois são elementos da “[...] realidade, que por sua aparição, em determinado momento histórico, produzem sentido. É sobre

sua aparição que é preciso trabalhar, é nisso que deve decifrá-lo". Para esta autora, os arquivos são vestígios e lugares, "[...]verão ou inverno, é sempre gelado..." (FARGE, 2009, p.9). São singulares e complexos, na razão direta em que são "saboreados". É necessário desvendá-los em sua materialidade como um mar no qual se mergulha e onde o afogamento pode ocorrer. Assim, amparada nesta autora, construí uma catalogação deste material arquivado, realizando o que ela chama de os *gestos de coleta*, tendo as seguintes fases: despojar (apreciação, leitura cuidadosa e paciente do memorial narrativo), jogos de aproximação e oposição (organização do documento a partir de temáticas que interessam mais às discussões da pesquisa), recolher (coletar e classificar os dados organizando-os em ordem cronológica e espaciais previamente estabelecidos), armadilhas e tentações (cuidado ao procurar decidir e selecionar o que é essencial e o que é inútil para a pesquisa neste momento). Entendo que ao realizar essa catalogação, foi preciso entender que ao realizá-la, construí um novo objeto, uma outra forma de saber, escrevi um novo "arquivo". (FARGE, 2009). Além disso, ao olhar para este acervo, em todas as fases dos gestos de coleta, precisei ter "cuidado com as "armadilhas e tentações" que derivam do "estar absorvido pelo arquivo a ponto de nem saber mais interrogá-lo" (IDEM, p.71).

O documento memorial narrativo foi escrito em 2020, devido a pandemia de COVID-19, trazendo minhas experiências junto a este Projeto ao longo de cinco anos de docência em dança. Iniciei a escrita deste a partir das imagens fotográficas e em vídeo que eu tinha arquivados desde o início do Projeto Orlandança, e qual não foi minha surpresa ao perceber o quanto eu possuía um material rico, que poderia ser estudado, debruçado, para a partir daí surgirem diversas reverberações e discussões no campo das experiências de um ensino crítico e reflexivo em arte na escola pública. Para Assmann (2011), a "lembrança sempre exige um gatilho" (p. 22), e ainda cita Heiner Muller que afirma que o processo de lembrança se dispara por choques, assim, posso dizer que o gatilho, ou os choques que dispararam essas lembranças de minhas experiências como artista docente junto ao Orlandança, sem dúvidas foram as imagens, pois, toda a narrativa foi construída a partir

destas, que com elas foram trazendo memórias, lembranças, afetos... Detalhes de cinco anos atrás que eu nem me lembrava mais, foram surgindo e sendo transformados em imagens textuais.

Iuri Lotman e Boris Uspenski, dois semióticos russos, apontaram a cultura como uma “memória da coletividade que não se pode legar como herança”, a partir daí definiram que a memória cultural tem uma dependência de certas práticas e mídias. Nesta perspectiva, cada mídia revela um acesso específico da memória cultural. A escrita (que acompanha a língua), armazena coisas e maneiras diferentes em relação a como as imagens fazem. Estas possuem expressões e experiências independente da língua (ASSMANN, 2011):

> Esse tipo de memória não dá prosseguimento sozinha a si mesma, sempre precisa ser renegociada, estabelecida e mediada uma vez mais, readquirida. Indivíduos e culturas constroem suas memórias interativamente através da comunicação por meio da língua, de imagens e de repetições ritualísticas, e organizam suas memórias com o auxílio de meios de armazenamento externos e práticas culturais. Sem estes não é possível construir uma memória que transponha gerações e épocas – o que significa também que a constituição da memória se modifica juntamente com o estado oscilante de desenvolvimento das mídias. As mídias tecnológicas compreendem sistemas de escrita - no sentido mais amplo do termo – que, desde o século XIX, não conservem somente material linguístico, mas também imagens e, adicionalmente, a partir do século XX, vozes e sons (ASSMANN, 2011, p. 23 e 24).

No entanto, neste percurso, entendi que inevitavelmente “[...] há perda de fidelidade em qualquer operação que se transfere de um lugar para o outro uma informação. Assim, de um existente no mundo para um existente no cérebro, ocorrerá alguma degradação de fidelidade” (BITTENCOURT, 2012, p. 29). Isto pois, as imagens são extremamente maleáveis e transitórias, cada imagem é uma imagem, ou seja, existe um sentido transitório em cada imagem como aponta esta autora.

Este Documento foi lido, relido no presente, como elemento de construção de dados dessa pesquisa, com todo o cuidado para realizar uma contextualização dessa escrita, com a devida atenção para os possíveis erros de interpretação, buscando fugir de uma leitura primária e reducionista, como aponta Rousso (1996). Nesse sentido, o sabor (ou seria saber?) do arquivo pelo pesquisador seria uma construção com marchas e contramarchas, a exigir um interrogar cuidadoso e

constante dos documentos, pois “[...] depois do prazer físico da descoberta do vestígio vem a dúvida mesclada à impotência de não saber o que fazer dele” (FARGE, 2009, p.18).

Para Assmann (2011), o arquivo é um lugar de memória do tipo muito especial, pois, ao:

> [...] contrário da memória corporificada sensorialmente nos corpos e nos lugares, o arquivo é separado destes e é, assim, abstrato e genérico. Meios materiais de armazenamento, que são empregados como suportes para a memória, são indispensáveis para que o arquivo funcione como armazenador de conhecimento coletivo, e o meio mais usado é a escrita. Os arquivos são, portanto, altamente dependentes das mídias tecnológicas. A “arquivabilidade” de dados aumentou vertiginosamente com as tecnologias de novos sistemas de registro tais como fotografia, filme, mídias de áudio e vídeo [...] O arquivo não é somente um repositório para documentos do passado, mas também um lugar onde o passado é construído e produzido (ASSMAN, 2011, p. 25).

Ao iniciar a escrita do memorial narrativo, me vi no que Didi-Huberman nos traz, me questionando como imagens diversas, temáticas diversas poderiam “conviver” todas juntas??!! Esse exercício sem dúvidas me produziu um “[...] clarão magistral de uma interpretação cultural e histórica, retrospectiva e prospectiva – essencialmente imaginativa” (2012, p.212). Entendi neste processo que “[...] as imagens são marcadas por todos os estigmas próprios da animação à personalidade: exibem corpos físicos e virtuais; falam conosco, às vezes literalmente, às vezes figurativamente; ou silenciosamente nos devolvem o olhar através de um abismo não conectado pela linguagem. Elas apresentam não apenas uma superfície, mas uma face que encara o espectador” (MITCHELL, 2015, p. 167).

Uma pesquisa com imagens fotográficas em dança, se torna bem desafiadora, pois, construir análises de imagens estáticas quando na verdade ali existia (existe) muito movimento dançado, é complexo. Para isso, procurei me amparar conceituamente em Bittencourt (2012), professora da faculdade de dança da UFBA com graduação em dança e mestrado/doutorado em Comunicação e Semiótica, que vem discutindo as relações entre imagem e dança, compreendo as imagens como acontecimentos, como dispositivos do corpo e da dança, amparada nos conceitos de imagem a partir de Antônio Damásio e a teoria *corpomídia* partindo de Helena Katz.

Para esta autora, o conceito de imagem tem permanecido, por muito tempo, de forma a tratar a imagem como algo que está para ou no lugar de, ou ainda como mero reflexo do corpo e do ambiente. Sendo que essa forma reducionista de a encarar, gera a impossibilidade de investigar a imagem como coisa, objeto, corpo, como informação física, trata-se de um legado que insiste em permanecer desde a Idade Média e vem da necessidade de vincular representatividade à semelhança. (BITTENCOURT, 2012).

> Nesta perspectiva, a funcionalidade da relação entre imagem e ambiente aparece comprometida. Imagem é geralmente vista como cópia dos objetos do mundo, uma reprodução fotográfica da realidade e não como ação estratégica do corpo. É com esse entendimento que as imagens se tornam veículos contaminadores dos sentidos, nublando a possibilidade de escapar desse verdadeiro mantra repetido por toda parte de que as imagens são reproduções da realidade. (BITTENCOURT, 2012, p. 12).

Neste contexto, entendo que imagens são muito mais que “apenas” fotografias estáticas de algo que já existe no mundo como aponta a autora citada, e ainda, por este ângulo, “[...] qualquer símbolo que você possa conceber é uma imagem, e pode haver pouco resíduo mental que não se componha de imagens. Até mesmo os sentimentos que constituem o pano de fundo de cada instante mental são imagens”. (DAMÁSIO, 2000, p. 403). Isto significa que esta pesquisa compreende o conceito de imagem de forma ampla, considerando texto, memórias, sentimentos, movimentos, corpo pertencentes ao que chamo de imagem.

Assim, a partir dessa escrita, ficou claro que a pesquisa se trata de uma etnografia da minha experiência – as experiências vivenciadas ao longo dos anos de 2015 a 2020 no Projeto Orlandança - ou autoetnografia. Para Perotto (2015), amparada em Hernandez e Rifá (2011), um texto autoetnográfico é aquele que emerge da experiência corporalizada do investigador. Dessa maneira, defino como objetivo geral dessa pesquisa: investigar a importância de práticas educativas críticas, em dança na escola, e como objetivos específicos: compreender como minha experiência docente no Projeto Orlandança pode contribuir com um ensino transformador, potente, em arte na escola; analisar os processos de mediação e a

construção de significados que as aulas, apresentações e sensibilizações em dança despertaram nos estudantes do Projeto Orlandança; analisar as possíveis relações entre dança e formação crítica dos sujeitos no Projeto Orlandança.

O Documento “Percursos de uma prática educativa em dança, memórias visuais, afetivas, dançantes”, trata-se de uma escrita narrativa permeada de cerca de 250 imagens, sendo elas categorizadas inicialmente em: fotografias de dança[11] (do espaço físico onde acontece as aulas, atividades desenvolvidas nas aulas, processos de criação, apresentações dos estudantes e apreciações em dança), imagens textuais (com falas dos estudantes, textos utilizados nos processos). Desenvolvi uma espécie de escrita mental, a partir dos elementos locais de minha experiência junto ao Orlandança e imagens. Com essa técnica, a fonte principal da memória foi mudando da audição (memórias passadas de forma oralizada) para a visão, assim, conhecimentos e textos foram fixando na cabeça (e na escrita) “[...] por meio de imagens distintas e marcantes de modo tão confiável quanto o seriam letras em uma superfície” (ASSMANN, 2011, p. 31).

Por uma questão de organização e análise, foi dividido em quatro partes, sendo elas: 1. “Trajetória docente que antecede ao Orlandança” [preparando o terreno] – antes de 2015 (abordada no primeiro capítulo desta pesquisa); 2. “Criando brechas para a dança continuar” [plantando sementes] – 2015 e 2016; 3. “Consolidação do Projeto [colhendo os frutos] – 2017 e 2018; 4. “Desaceleração e pausas” [deixando a terra descansar para voltar a plantar] – 2019 e início de 2020. Sobre o aspecto narrativo deste memorial, Marques e Satriano (2017), afirmam que através de narrativas, têm-se a possibilidade de se (re)elaborar questões internas e dessa forma, fortalecer a autonomia e a autoria. “A narração não é a descrição fiel do fato,

[11] Importante ressaltar que as imagens desse acervo se constituem de fotografias não profissionais, tiradas de celulares, geralmente da pesquisadora, outros professores da Instituição escolar ou de estudantes. Portanto a estética delas se mostram borradas, tremidas, mau focadas. Bem como algumas trata-se de *prints* de vídeos deste acervo, já que em alguns períodos poucos registros fotográficos foram realizados. Entendo essa informação como parte importante da pesquisa, já que o acervo não se trata de um documento oficial com fotos profissionais pensadas para serem arquivo, pelo contrário, todo o acervo se constituiu e ao longo do percurso dessa investigação, é que se tornou fonte, material arquivado.

mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. No narrado podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a “verdade” em si do narrado” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p.373).

Trahar (2019) citada por Marques e Satriano (2017), entende a investigação narrativa como uma experiência dialógica, com interesse nas experiências de significados. Nesse contexto, o pesquisador não é apenas um observador, “mas descreve a investigação como uma jornada para os sujeitos de pesquisa e para o pesquisador ao mesmo tempo.” (p. 374) Seria uma oportunidade para o pesquisador interrogar suas perspectivas culturais, de crença, ponto de vista e outros, aumentando sua experiência profissional.

Ao escrever este memorial, percebi que memórias, fatos, histórias foram surgindo em minha mente, e passadas para a escrita, coisas que já nem me recordava mais com frequência. Ao contar essa história a partir de minhas memórias, consegui perceber que “[...] a história não é senão todas as complexidades do tempo, todos os estratos da arqueologia, todos os pontilhados do destino” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.212). Isso ocorre, pois, relembrar é uma modalidade de imagem e significa reconhecer as experiências do corpo sob novas interpretações. “Esse mecanismo de reconhecimento que é indispensável para o corpo não é, todavia, uma cópia fiel de uma imagem de algum tipo de experiência passada” (BITTENCOURT, 2012, p. 24).

Porém, necessário se faz esclarecer que este documento escrito, memorial narrativo, foi proveniente de um fundo de arquivo produzido de forma que ainda não se tinha compreensão da sua utilização posterior, com uma escrita espontânea, sem consciência de sua historicidade naquele momento, e mais ainda, sem compreensão de ser caráter de “fonte” que foi assumido mais tarde, ou seja, este documento passa a ser considerado arquivo do acervo desta pesquisa, para posterior análise do mesmo, somente a partir do momento que passei a ter acesso à literatura específica desta temática, entendendo e encarando este objeto como vestígio de arquivo (ROUSSO, 1996):

Isso ocorre pois, um:

> [...] testemunho colhido ou um documento conservado só deixam de ser vestígios do passado para se tornarem "fontes históricas" no momento em que um observador decide erigi-los como tais. Toda fonte é uma fonte "inventada", assim como todo "indivíduo histórico", no sentido em que falava Max Weber, é uma construção, um tipo ideal. A "narrativa histórica" começa com o estabelecimento de um corpus coerente, inteligível sob o ponto de vista de uma investigação precisa, e não. sob o ponto de vista de um passado que se pretenderia simplesmente restituir em sua verdade recôndita. Em outras palavras, a constituição da narrativa não é a etapa final [...] a que se chega depois de acumulada a documentação; é intrínseca ao próprio procedimento daquele que interroga o passado (ROUSSO, 1996, p. 88).

O acervo de imagens dessa pesquisa se constitui de outras fotografias e vídeos que não foram utilizadas no memorial narrativo e à priori foram classificadas em pastas por anos, dividindo-se em:

Tabela 1 – Catalogação do acervo de imagens fotográficas e vídeos.

ANO	FOTOGRAFIAS	VÍDEOS
2015	36: Processos criativos [aulas]; apresentação da coreografia “Seja você” [escola], apresentação duo com estudante	07: Processos de criação nas aulas (células individuais), trecho de ensaio da coreografia “Seja você”

2016	34 (prints de vídeos): Coreografia “Entre a porta aberta, o caos o cais” [apresentada na chegada da Tocha Olímpica), Bastidores [estudantes reunidos, ida à apresentação no ônibus]	02: Ensaio do duo [aula], apresentação da coreografia “Entre a porta aberta, o caos o cais” [apresentada na chegada da Tocha Olímpica)
2017	137: Processos criativos, bastidores, apresentações, experiências artísticas	01: Apresentação da coreografia “Entre cascas e essências” na UFG no evento Agro Centro-Oeste
2018	437: Ensaios, Processos criativos nas aulas, Formação de Plateia, Intervenções artísticas/Apresentações, Bastidores, Universidade na periferia	19:Apresentações/Intervenções artísticas, aulas/ensaios, Universidade na periferia

2019	123: Apresentação, Aulas [técnicas em dança e experimentações de movimento], manutenção de repertório coreográfico, processos de criação em dança	19: Aulas/experimentações de movimento, ensaios, manutenção de repertório, processos de criação em dança
2020	22 [prints de vídeos]: Experimentações corporais em dança, experimentando elementos da dança moderna e contemporânea, experimentando sequências coreográficas	03: Atividade [O que é dança para você?]

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Assmann pontua que a fotografia tem função não apenas de analogia da recordação, mas também se torna o meio mais importante da recordação, “[...] pois é considerada o indício mais seguro de um passado que não existe mais, como estampa [...] remanescente de um momento passado” (ASSMANN, 2011, p. 238). Isso significa que, para a autora, a fotografia preserva desse passado um vestígio real com o qual o presente está ligado, proporcionando uma comprovação da existência de determinado passado.

Para Didi-Huberman (2012), nos encontramos diante de um imenso arquivo de imagens cotidianas, heterogêneas, difíceis de dominar, organizar e de entender, principalmente porque seu labirinto é feito de intervalos e lacunas, bem como de coisas observáveis, acredito que este foi o maior desafio desta pesquisa, organizar, selecionar, analisar, compreender as imagens que tenho arquivadas dos processos no Projeto Orlandança. Tudo isso, é claro, não significa que bastou eu recorrer as imagens arquivadas, fotografias, vídeos da época para compreender de fato essa trajetória.

Pois, as “[...] noções de memória, montagem e dialética estão aí para indicar que as imagens não são nem imediatas, nem fáceis de entender. Por outro lado, nem sequer estão “no presente”, como em geral se crê de forma espontânea. E é justamente por que as imagens não estão “no presente” que são capazes de tornar visíveis as relações de tempo mais complexas que incumbem a memória na história” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.213).

Entendo neste trajeto de análises, a necessidade de paciência para que as imagens sejam olhadas, interrogadas em nosso presente, “[...] para que história e memória sejam entendidas, interrogadas nas imagens.” (Idem, p.213) Pois, segundo Mitchell (2015), o que as imagens querem “não é serem interpretadas, decodificadas, adoradas, rompidas, expostas ou desmitificadas pelos seus espectadores, ou encantá-los. [...] Portanto, o que as imagens querem, em última instância, é simplesmente serem perguntadas o que querem, tendo em conta que a resposta pode muito bem ser ‘nada’ ” (MITCHELL, 2015, p. 187).

O desafio foi saber olhar a imagem, “[...] de certo modo, tornar-se capaz de discernir o lugar onde arde, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço a um “sinal secreto”, uma crise não apaziguada, um sintoma. O lugar onde a cinza não esfriou” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.215). Foi desafiador romper com os vícios do olhar, ao analisar as fotografias, procurando sair da zona de conforto de utilizá-la como mero ornamento ou ilustração, mergulhar nos seus símbolos, na sua riqueza visual. Pois entendo que a imagem deve arder – como o próprio movimento faz com nossos corpos – como uma verdade valiosa, mas passageira, pois está destinada a apagar-se.

A imagem:

> [...] arde pela memória, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo. Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever- se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu resplendor, seu perigo. Como se, da imagem cinza, elevara-se uma voz: ‘Não vês que ardo?’ ” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p, 216).

Olhar para as imagens da dança, significa, neste estudo, compreendê-las como ações corporais, que proporcionam a comunicação e se materializam em formas de representações que descrevem as soluções necessárias nas relações com o ambiente. Assim, imagens são uma maneira do “[...] corpo operar, são ações no corpo selecionadas como estratégia de sobrevivência, condicionadas aos mecanismos de evolução como qualquer existente” (BITTENCOURT, 2012, p. 22) Ou seja, esta investigação olha para as imagens deste acervo de pesquisa, compreendendo-as como imagem-ação, haja vista que:

> [...] imagens são ações do corpo, pois o cérebro modifica o corpo, que modifica o cérebro, que modifica o ambiente, e é por ele modificado. Todas essas operações acontecendo como um evento simultâneo. É justamente essa simultaneidade que promove constantes alterações no corpo. Se o corpo está sempre mudando, está sempre mudando seu modo de perceber o mundo. Uma percepção que nunca é a mesma está sempre transformando o mundo, que se torna, então, o mundo que se é capaz de perceber a cada vez, a cada instante, dessa simultaneidade das ações envolvidas no fluxo [...] Por isso, as imagens são únicas. E o corpo as renegocia, compondo-se transitoriamente com uma forma que sempre se transforma (BITTENCOURT, 2012, p. 30).

De modo que quando escrevi o memorial narrativo de minhas experiências junto ao Orlandança, evoquei as imagens-aspectos e transformei em imagens-estado, ou, ao olhar para as fotografias evoquei as imagens-estado e as transformei em imagens aspecto. Além desse material visual, existe arquivado dois áudios gravados com falas dos estudantes, respondendo o porquê escolheram fazer aulas de dança.

E por fim, o acervo desta pesquisa conta com cartas arquivadas, escritas pelos estudantes em 2020, evocando suas memórias, a fim de tentar responder se, onde e porque o Projeto Orlandança foi importante para a vida deles. Solicitei aos 20 participantes ativos da pesquisa, que escrevessem e alguns estudantes que não estavam participando diretamente, mas que foram de grande importância para a construção dessa trajetória de Orlandança. Dos estudantes contactados, apenas 06 entregaram as cartas, deixando-as na escola, para facilitar para eles.

Para AYOUB (2012), a escrita de cartas são uma possibilidade de deixar que as ideias possam fluir de uma forma mais livre, mais solta, mais pessoal, onde os estudantes são convidados a reconstruir suas memórias do Projeto Orlandança. Eles se tornariam parceiros nessa aventura de narrar o vivido, “[...] um interlocutor que impulsionaria essa viagem para um mundo de lembranças muitas vezes esquecidas, enfim, um interlocutor que faria um elo possível entre um passado e um presente ainda tão vivo nas nossas escolas...” (p. 275)

Esta autora pontua que a carta é um texto privilegiado pela presença de um interlocutor ou interlocutores, com que dialogamos, nos obrigando a ajustar o que temos a dizer e as formas como dizer a partir do que entendemos que a eles iria interessar. A presença desses outros, desse interlocutor/interlocutores, nos convoca ao exercício da reflexão, para o encontro do nosso mundo com outros mundos, “[...] para uma relação dialógica que é ao mesmo tempo de aproximação e distanciamento, de encontro e desencontros” (AYOUB, 2012, p. 275). Nesta perspectiva, as cartas são tratadas aqui como testemunho colhido a posteriori, que contribuíram para a (re)construção da história no tempo presente. Este testemunho, “leva à criação de uma fonte singular na medida em que destinada desde o início seja a formar um arquivo, no sentido de

conservar - eis aqui a memória de tal indivíduo ou de grupo seja a alimentar uma pesquisa específica” (ROUSSO, 1996, p. 87).

Entendo as limitações das fontes/vestígios dessa pesquisa, pois, infelizmente muito material foi perdido ao longo dos cinco anos de desenvolvimento do Orlandança. Áudios foram apagados do celular e acabei perdendo alguns dados que mantinha em computador, e se perderam devido à pane neste. Apesar disso, e ciente de que o pesquisador deve ter acesso ao maior número de fontes, como afirma Rousso (1996), procurei utilizar todas estas fontes mencionadas. Todo esse material arquivado, se faz importante para compreender o lugar de onde parto e onde pretendo chegar em minha trajetória docente, em especial à frente do Projeto Orlandança, discutindo sobre a organização e estrutura deste. Ao olhar para esse acervo, pretendo compreender a potência de um ensino crítico e reflexivo em arte/dança na escola.

Pensar sobre as diferenças dos dados colhidos nas fontes: memorial narrativo (escrito a posteriori - memórias/áudios gravados - testemunhos colhidos dos estudantes (colhidos naquele momento presente/cartas dos estudantes (colhidas no momento presente), significa compreender que existe diferença de estatuto entre essas fontes.

> Elas não são produzidas na mesma hora: uma é contemporânea dos fatos, a outra posterior; elas não têm as mesmas condições de abundância, já que nenhuma pesquisa oral, mesmo sistemática, pode rivalizar com a massa de documentos de todo tipo produzidos pelo mais insignificante organismo, sobretudo público; elas não têm as mesmas finalidades: uma é de caráter memorial, pretende ser um vestígio induzido, consciente e voluntário do passado; a outra é funcional antes de ser vestígio, tanto é verdade que ninguém pode prever com certeza se este ou aquele documento será conservado ou não, e por quanto tempo (ROUSSO, 1996, p. 87).

Neste percurso de construção dos dados desta pesquisa, procurei olhar as imagens, lê-las, trazer as memórias dos escritos do memorial e cruzar com as memórias, falas, dos estudantes (oral e escrito). É importante compreender que seja escrito:

> [...] oral ou filmado, o arquivo é sempre o produto de uma linguagem própria, que emana de indivíduos singulares ainda que possa exprimir o ponto de vista de um coletivo [...] Ora, é claro que essa língua e essa escrita devem ser decodificadas e analisadas. Mas, mais que de uma simples "crítica interna", para retomar o vocabulário ortodoxo, trata-se aí de forma particular de sensibilidade à alteridade, de "um errar através das palavras alheias", para retomar a feliz expressão de Arlene Farge esse encontro entre duas subjetividades o que importa, mais que o terreno sobre o qual ele se ou o tipo de rastro que o torna possível através do tempo (ROUSSO, 1996, p. 88).

O trabalho do pesquisador que lida com arquivo e seletivo. Desse modo, intenciono construir esses arquivos escritos de modo a compreendê-los como testemunhos contemporâneos ou posteriores dos fatos, dotados de subjetividade e interpretação individual (ROUSSO, 1996).

3.1.1. Criando brechas para a dança “continuar” [plantando as sementes] – 2015 e 2016

O Projeto Orlandança surge em 2015, quando fui removida para esta instituição após as mudanças curriculares na RME-GO, me obrigando a deixar as aulas de dança e assumir as aulas de educação física. Onde propus à direção da Instituição a realização de um Projeto com aulas de dança fora das aulas da disciplina de educação física, aos alunos do Ciclo II que poderiam experimentar os conhecimentos advindos da dança e seus processos de criação nesta arte. A princípio, a proposta era realizar as aulas no meu horário de atendimento[12] e atender somente aos estudantes do Ciclo II, os quais eu atendia na disciplina educação física. Porém, ao longo dos cinco anos, mudanças foram sendo feitas nessa organização e atendimento.

[12] “Na Prefeitura de Goiânia a Carga Horária (CH) de um professor de educação física, segundo o regimento interno, seria além das aulas específicas de educação física nas turmas de minha responsabilidade, se não houvesse mais turmas na escola para fechar sua CH o professor necessitaria ofertar atendimento especializado, espécie de reforço escolar aos alunos com dificuldades de aprendizagem em português e matemática. Como não é de minha formação e especialidade o ensino desses saberes, pensei em ser mais apropriado ofertar saberes que eu pudesse contribuir de forma mais efetiva. Assim, propus o ensino de dança, por todos os motivos antes já narrados neste texto” (APÊNDICE, 2020, p. 07).

Assim, ao iniciar o ano letivo de 2015, apresentei aos estudantes a proposta do Projeto de Dança e procurei incentivá-los a participar.

> *[...] a princípio os alunos não se interessaram muito, talvez pelo desconhecimento do que realmente viriam a ser as aulas. Assim, perguntas como: "que tipo de dança?", "é funk professora? Se for, eu quero participar", "professora que tipo de dança? Porque se for funk ou outra dança do mundo, minha mãe não deixa, porque somos da Igreja", e tantas outras falas, mas que encaminhavam principalmente para três observações principais: os alunos não tinham acesso amplo à arte e a cultura, os estudantes possuíam um conhecimento restrito acerca de dança e por fim, a religião era um aspecto que influenciava diretamente nas escolhas e ações dos estudantes na vida, e especialmente dentro da escola (APÊNDICE, 2020, p. 08).*

Este dualismo cartesiano que separa corpo e mente (ou corpo e espírito na religião) sempre esteve presente na sociedade, e claro, na escola, sobretudo nas aulas onde o corpo está mais "presente" através do movimento (já que a maioria das aulas na escola o não-movimento impera). Assim, construiu-se historicamente o conceito de que ao corpo tudo que é "terreno" e "mundano" e à alma (ou espírito) tudo o que é sagrado. Dessa maneira, a religião, sobretudo as cristãs pentecostais abominam a dança por considerá-la mundana, atribuindo valor e significado apenas às danças que são religiosas, praticadas nas Igrejas.

Infelizmente ao longo de meus quase 17 anos de docência na escola, tenho experimentado diversas situações constrangedoras envolvendo interferências de familiares e até mesmo líderes religiosos que se põe a questionar os conteúdos de minhas aulas. Certa feita em uma escola estadual onde estava professora, um pai de um aluno do 6º ano questionou o conteúdo trabalhado: Danças afro-brasileiras (Maculelê) a mim, afirmando que havia feito uma pesquisa no Google, com a ajuda do pastor de sua Igreja, que Maculelê era uma espécie de Deus e eu estava cultuando-o, que o filho dele não iria se prestar a isso. Sem me delongar nesse episódio, consegui argumentar sobre a importância do conhecimento dança para o filho desse pai, e no final ele se desculpou e agradeceu o esclarecimento, liberando seu filho para aula. Episódios como esses são recorrentes, são exaustivos, e me faz questionar constantemente o quanto a religião interfere na

sociedade, na escola, de onde falo, e mesmo sendo tão importante e fazendo parte da cultura a dança e a religião muitas vezes entram em conflito nas escolas, prejudicando a educação dos estudantes como aponta Arruda (2014).

Após as orientações iniciais, foram selecionados os estudantes que se interessaram em participar, dando início ao Projeto. As aulas eram realizadas duas vezes na semana, com a duração de uma hora cada, no horário normal de aula dos estudantes, ou seja, eles eram retirados de sala de aula nesse período para terem aulas de dança. À princípio, não tivemos reclamações quanto a essa retirada dos estudantes das aulas por parte dos professores, mas posteriormente se tornou um ponto de tensão o que ocasionou mudanças.

> *"As aulas iniciaram com cerca de 15 alunos, sendo em sua maioria do gênero feminino, a princípio os estudantes do gênero masculino não se interessaram muito pelas aulas. Reforçando estereótipos de uma dança sexista, muitos reforçavam o discurso de que "dança é para meninas, não para meninos" (APÊNDICE, 2020, p.09).*

Strazzacappa e Morandi (2006) pontuam que quando definimos que técnica iremos ensinar, ou que metodologia empregaremos em nossas aulas na escola, onde iremos dançar, se meninos poderão dançar, se misturamos meninos e meninas nas coreografias, quais as trilhas sonoras utilizadas, qual figurino escolhemos, entre outros, estamos educando estética e politicamente. "A educação é uma ação política" (p. 61).

Figura 8 - Espaço físico utilizado para as aulas em 2015.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ao evocar minhas memórias e analisar as imagens do ano de 2015, como as apresentadas acima, é possível perceber e afirmar que o espaço físico era inadequado, realidade da maioria das aulas de dança no Brasil, de arte como um todo. O que para muitos professores, já foi motivo de desistência ou justificativa para não realização de aulas de dança na escola, como pontuam Strazzacappa e Morandi (2006).

Em uma sala de aula improvisada, cheia de carteiras [que tinham de ser arrastadas no início e no final de cada aula], espaço reduzido, foi assim que iniciamos nossas aulas de dança no Projeto, e assim permaneceu até o final de 2016.

> *O que facilitava um pouco era que, desde o início conscientizei os alunos de que se tratava de um trabalho coletivo, então todos nós ajudávamos na organização do espaço, no início e no fim de cada aula. Mas sem dúvidas, não possuíamos nem um horário ideal, nem um espaço satisfatório para a aprendizagem em dança, mas assim seguimos" (APENDICE, 2020, p. 11).*

Os anos de 2015 e 2016 chamei de "ensaio para o início", onde busquei encontrar e/ou construir brechas no cotidiano da Instituição de ensino para continuar a desenvolver a docência em dança na escola, buscando "plantar" sementes que viessem a "dar frutos" posteriormente. Buscando sempre colocar em prática os pressupostos de Paulo Freire, no sentido de favorecer a construção da autonomia dos estudantes, dentre estes, destaco: não há docência sem decência – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; Ensinar não é transferir conhecimento – Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, Ensinar exige apreensão da realidade, Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

A maioria dos participantes no início, tinham poucas vivências em dança, com movimentos que chamarei de prematuros, inacabados, imaturos, pouco conscientes corporalmente, se restringindo algumas vezes às danças que tinham acesso por meio das mídias, possuindo assim, ainda, um repertório de movimento restrito. Apenas dois estudantes tinham em seus corpos, movimentos de danças já tecnicamente sistematizadas, mas sobretudo, tendo maturidade, consciência e clareza dos seus movimentos.

Necessito pontuar que entendo que quando falamos em técnicas corporais em dança, é preciso usar sempre o plural, pois não existe apenas um corpo, e sim diferentes corpos organizados por suas diferentes experiências e técnicas corporais particulares (até mesmo as não relacionadas às danças). Aqui compreendo que o corpo tem uma memória específica, sendo

ao mesmo tempo “[...] memória, reservatório de uma história passada, e projeção do futuro, com sua bagagem genética, seus sonhos, desejos, projetos etc.” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 45). Além disso, sabe-se que as técnicas corporais também são “[...] condicionadas por fatores socioculturais. A escolha por uma ou outra atividade é carregada de valores. Ela não foge a certas convenções sociais, sobretudo no que tange a educação das crianças” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 45).

Figura 9 - Rafaela e o corpo vindo do balé.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 10 - Luan e suas vivências [e preferências] no street dance.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Rafaela e Luan eram os estudantes que tinham tido mais experiências em dança ao chegar no Projeto, a primeira já fazia aulas de balé clássico e jazz em uma academia de dança particular em um setor próximo ao da escola, percebam na fotografia (figura 09) o quanto sua expressão se mostra satisfeita e empolgada ao realizar os movimentos que já dominava, a aparente segurança ao se sentir confortável em dançar, um lugar já conhecido e dominado por ela, é evidente em sua expressão pelo que podemos ler na imagem. E Luan era apaixonado pelo street dance, que vivenciou anteriormente em um

Projeto chamado “Prodígio”, e na igreja evangélica onde frequentava com a família, apesar de se mostrar de cabeça baixa na imagem (figura 10), o que pode denotar uma aparente timidez ao estar sendo “visto”, Luan se mostra bem confortável com a movimentação escolhida por ele, sua zona de conforto, seu lugar conhecido. Assim, pelas imagens, é possível notar o quanto Rafaela, principalmente, mas também Luan, se mostram estimulados e empolgados por terem seus saberes respeitados, valorizados, podendo fazer uso deles durante as aulas, com liberdade e autonomia.

Entendo que essa valorização da individualidade é um potente meio de desenvolver processos colaborativos em dança, pois na:

> [...] criação em dança, a colaboração se desenvolveu para quebrar paradigmas e construir um novo modo de percebê-la e de senti-la. O ambiente que se instaura nos laboratórios de criação potencializa as individualidades de cada integrante para a construção da composição coreográfica colaborativa. Neste sentido, quando as individualidades são valorizadas para um objetivo comum o ambiente cooperativo se instaura e, assim, cada integrante do grupo contribui e constrói a obra a partir de cada potencialidade e dificuldade que apresenta (CORRÊA; LUPINACCI, 2015, p. 132).

Partindo desse contexto, passei a desenvolver aulas de técnicas de movimentos já sistematizados historicamente, a fim de contribuir com a ampliação desse repertório. Para isso, trabalhei com os estudantes atividades que contemplavam a estrela labaniana, os estudos de Rudolf Laban e técnicas ou elementos da dança contemporânea.

> A pluralidade de técnicas corporais é a consequência da pluralidade de corpos. Não há uma técnica única que possa servir a todos os corpos, nem um corpo que possa adaptar a todas as técnicas. A escolha de uma técnica é o resultado de um processo de duplo sentido. De um lado, num ato quase espontâneo, o indivíduo busca uma técnica que lhe seja familiar, que se adapte ao seu tipo de movimento; de outro lado, num ato refletido, esse mesmo indivíduo escolhe uma técnica que não tenha absolutamente nada a ver com sua maneira de ser, mas justamente a opção é feita com a intenção de trabalhar exatamente suas carências, ou seja, a busca do equilíbrio entre as dinâmicas (STRAZZACAPPA; MORANDI, 20116, p. 45).

A partir dessa perspectiva, entendo ainda que não existe uma técnica que sirva de base para as demais técnicas, embora um conhecimento corporal anterior contribuiu para uma facilidade no caminho do aprendizado de outras técnicas em

dança, sendo complementar. Porém, as técnicas só podem funcionar de base para si próprias (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). Acredito que a dança contemporânea permite essa liberdade técnica, conferindo mais possibilidades de experimentações, descobertas, expressões e entendimento de corpos plurais. Estas aulas de conhecimento específico em dança, foram pensadas para ofertar o maior número de estímulos a fim de ampliar o conhecimento em dança, contribuir com o repertório de movimentos, ampliando o que já haviam construído e favorecer a autonomia dos estudantes no momento dos processos de criação. Para isso, organizava os processos de criação de modo a possibilitar o acesso a uma quantidade diversa de estímulos (imagens, vídeos, músicas, objetos cênicos e outros) como apontam Navas e Lobo (2008).

Desde o início procurei incentivar e estimular a autonomia dos estudantes, oferecendo a possibilidade de aprendizado, ampliação do conhecimento em arte/dança, mas também permitindo que eles tivessem liberdade para criar a partir dos conhecimentos já adquiridos de cada um. Como ainda estávamos, em 2015, construindo os caminhos dos saberes em dança, mesmo que fosse um pequeno momento, com células coreográficas criadas por eles durante as aulas, eu encontrava uma maneira de inserir na coreografia final, o que foi extremamente importante, pois os estudantes se sentiram valorizados, respeitados, e puderam começar a entender uma dinâmica de criação em dança que envolvesse participação coletiva, voz ativa de cada um e autonomia (figura 11), ao invés de coreografias fechadas elaboradas exclusivamente pelo professor, onde tinham que reproduzir movimentos que nem sempre se “encaixavam” nos corpos deles ou nem compreendiam como estes passariam pelos seus corpos.

Figura 11 - Estudantes do Projeto de Dança apresentam as células coreográficas que criaram durante as aulas. Coreografia Seja você.

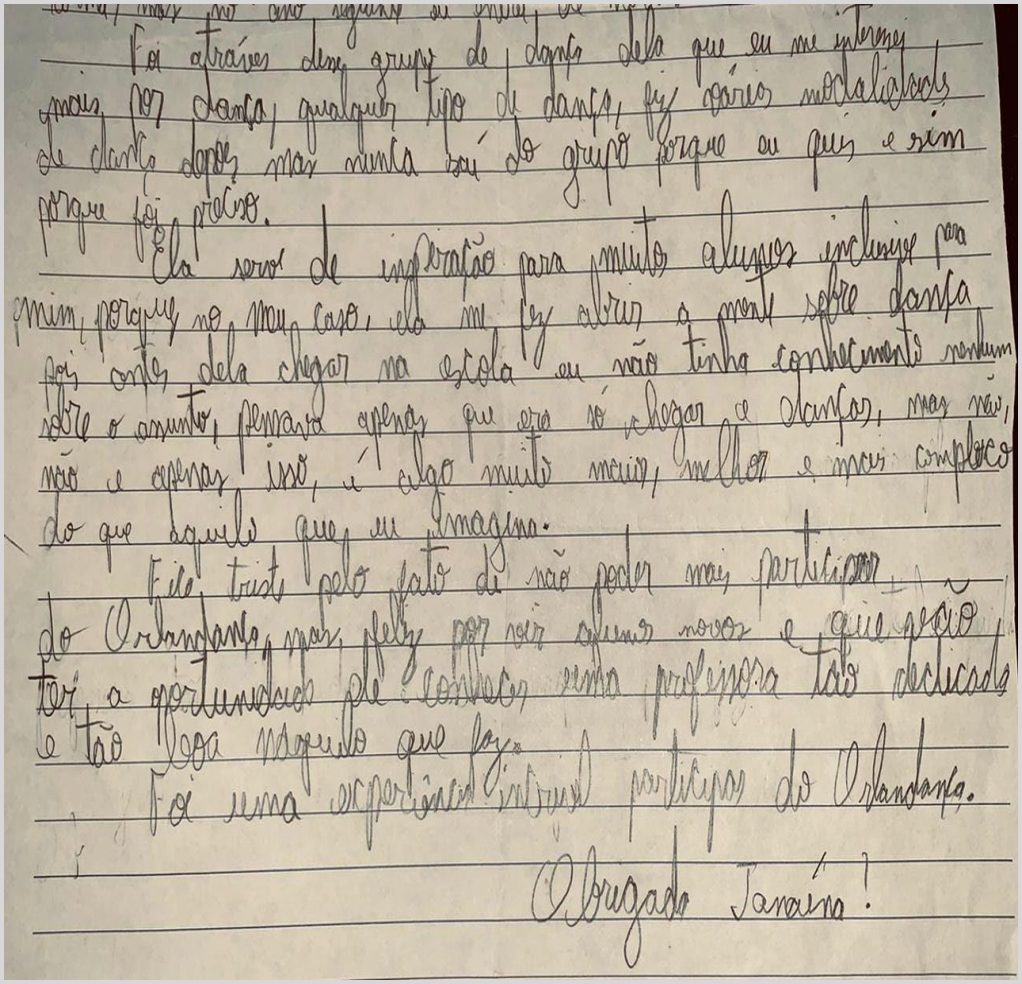
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As fotografias acima permitem leituras de estudantes ainda em processo de descoberta de suas possibilidades criativas e de movimentos, alguns se mostram inseguros com as movimentações criadas por eles, e assim desviam o olhar, ora para baixo, ora para os lados, como se ao não ver, não estivesse sendo visto, já outros estudantes, como a da esquerda de meia azul, e a da frente de meia preta e shorts vermelho, parecem estar em uma postura mais altiva, seguras de si, um aspecto de se sentirem valorizadas, respeitadas.

As aulas deste ano lançaram a semente dançante no solo da E.M. Orlando de Morais, e com todos os percalços e dificuldades encontradas, começaram a apresentar seus frutos, ainda imaturos, mas potentes. Me lembro de como foram positivas as aulas de dança para os estudantes envolvidos no Projeto. Todos o processo de composição e apresentação da coreografia os sensibilizaram, tocando-os profundamente, estimulando-os a querer mais dança! Como por exemplo.

> *A aluna Rafaela (na época com 10 anos), apaixonada por dança, que fazia aulas de jazz em uma academia privada de dança, localizada no setor Itatiaia, próximo da escola, se envolveu bastante com as aulas de dança na escola, passando a questionar a estrutura de suas aulas na escola particular, questionando inclusive a metodologia para a professora, que na leitura de Rafaela, acabava trazendo uma dança mais superficial e meramente técnica, que segundo ela, não tinha tanto espaço para ela criar sua dança, suas coreografias, dançar seus movimentos preferidos (APÊNDICE, 2020, p. 16).*

Figura 12 - Trecho da carta da estudante Rafaela.

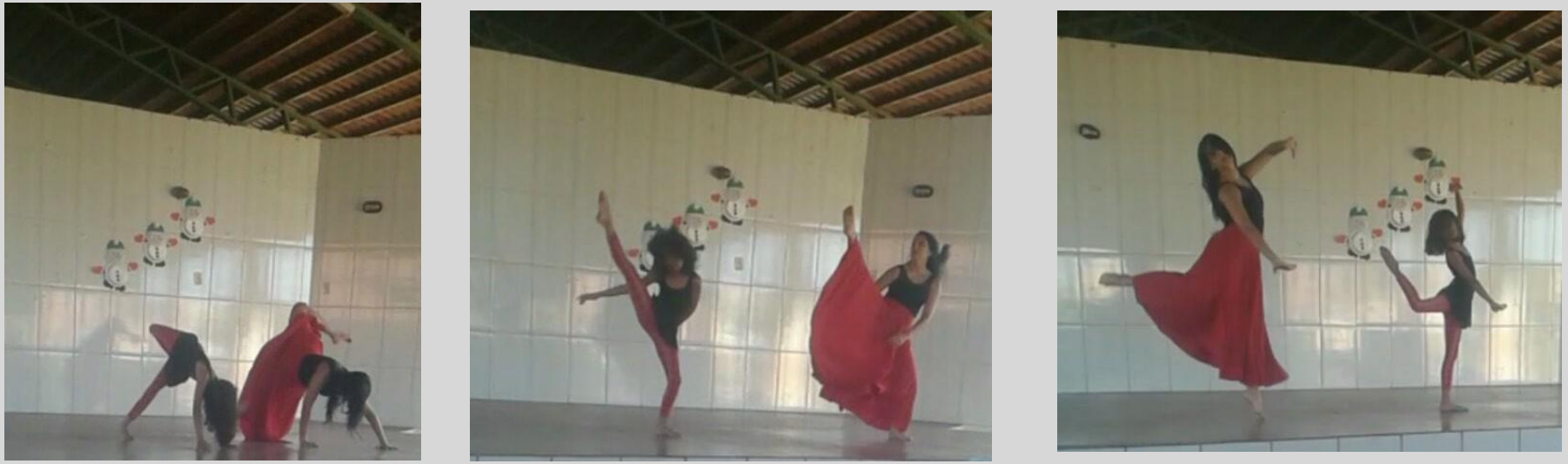


Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Em sua carta, esta estudante evoca suas memórias e relata o quanto as aulas do Projeto Orladança contribuiram para que ela ampliasse seu conhecimento acerca da dança, especialmente no trecho onde diz “ela me fez abrir a mente sobre dança, pois antes dela chegar na escola eu não tinha conhecimento nenhum sobre o assunto, pensava apenas que era só chegar e dançar, mas não é apenas isso, é algo muito maior, melhor e mais complexo do que aquilo que eu imaginava.” É claro que nessa fala, Rafaela acaba desqualificando seu conhecimento anterior em dança, que obviamente já existia e era genuíno, porém, o que parece desejar expressar com essas palavras foi que a dança ali aprendida nas aulas vai muito além da técnica pela técnica e repetições alienantes e alienadas, ela diz que o conhecimento adquirido em dança no Orlandança se mostra bastante significativo para ela, pois conseguiu romper esterótipos e ampliar sua visão de mundo, de arte, de dança. E ainda lamenta sua saída do Projeto, afirmando que saiu do grupo não porque quis, mas sim porque foi preciso, Rafaela saiu da escola em 2019, pois completou o 9° ano e mudou de escola.

Assim, essa estudante, inspirada por seus novos saberes em dança, me convidou para construirmos juntas uma coreografia e apresentarmos na escola no final do ano, um duo, que teria elementos do jazz, do balé que ela era apaixonada, e da dança contemporânea que ela estava descobrindo.

Figura 13 - Duo [sem nome] apresentado pela estudante Rafaela e a professora Janaina na escola em 2015.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As imagens acima, mostram trechos dessa coreografia apresentada, e como foi uma experiência incrível, pois além de estar compartilhando a dança com uma estudante, onde ela participou de forma ativa da criação, os demais estudantes puderam perceber e apreciar como a professora deles estaria num palco, numa apresentação de dança. as fotografias deixam escapar nuances de expressões corporais das bailarinas em cena, ainda que sutilmente, é possível perceber nestes corpos toda a satisfação m estar ali, ocupando aquele lugar, dançando juntas. Entendi que nossos estudantes possuem muita

curiosidade em nos ver praticando aquilo que ensinamos, talvez para entender se realmente é possível e o que é possível. O mais interessante dessas imagens é o quanto elas me afetaram na escrita do memorial, acervo desta pesquisa, pois percebi o quanto este:

> *[...] momento de ver a comunidade escolar "do palco" e não dos "bastidores" ou "plateia" como na maioria das vezes me coloco quando meus alunos se apresentam, foi bem interessante para mim, me colocar neste lugar de insegurança também, de (re)descoberta, uma certa fragilidade e ao mesmo tempo de grandes possibilidades. Em contrapartida, o "ser vista" pelos alunos também foi um momento de muita potência, percebi nos olhinhos maravilhados e nos comentários que vieram em seguida: "nossa professora, você também dança!", e ainda "dança conosco, com uma de nós". O que para nós parece ser corriqueiro, para eles se tornou algo de muita importância e valor. Interessante que ao lembrar disso agora, percebo que nunca mais me permiti ou possibilitei uma experiência como esta na escola, sempre faço questão de falar que não danço com meus alunos, pois não quero tirar deles este momento "sublime" de estar no palco, de "ser visto", correndo o risco de acabar desviando, em algum momento, a atenção do público para mim, pela diferença histórica e de experiências vividas no/pelo movimento dançado e expressado. Sem me dar conta do quanto esses momentos de dançar com eles em um palco, também é de igual importância, e podem se tornam momentos únicos de aprendizados e trocas de saberes (APÊNDICE, 2020, p. 18).*

Neste contexto, Assmann (2011) esclarece que seria mais correto dizer que alguém recorda alguma coisa, mas só toma conhecimento dela posteriormente. Essa autora cita F. G. Junger, que fez uma proposta de diferenciação conceitual entre memória e recordação, ele comparou memória com coisas pensadas (ou seja, conhecimentos), e, associou recordação com experiências pessoais. Isso faz bastante sentido se compreendermos que as imagens tocam o real, como aponta Didi-Huberman (2012), ou seja, as imagens não expressam todo esse real de fato, apenas o tocam. Há sempre o desejo de enxergar o real através das imagens, como na clareza do sol, livre da penumbra, mas o que conseguimos de fato é uma aproximação deste real, ou a nossa percepção deste real.

Além disso, o corpo está em constante experimentação, vivendo da aquisição de novos conhecimentos, já que as disposições são modificadas continuamente.

> Não há um a priori na configuração de uma determinada imagem. Assim, mesmo as imagens que são evocadas na forma de lembranças, não são reproduções arquivadas em fac-símile, pois cada imagem sempre conta com a interpretação de uma experiência diferente do corpo. Deste modo, mesmo as imagens que apresentam regularidade ao longo do tempo, nunca são inteiramente conservativas, já que a experiência é uma permanente modificadora das versões que a nossa percepção narra para o corpo. Imagens também evoluem (BITTENCOURT, 2012, p. 25).

Para Mitchell (2015), para "[...] avançarmos, precisamos perguntar à imagem o que deseja, no sentido do que lhe falta" (p. 176). E ainda acrescenta baseado em Lacan, que a imagem desperta um desejo em nosso olhar exatamente daquilo que não pode mostrar. "Tal impotência é que lhe confere seu poder específico" (MITCHELL, 2015, p.179). É preciso entender que cada vez que tentamos construir uma interpretação histórica, devemos ter cuidado para não identificar o arquivo do "[...] qual dispomos, por muito proliferante que seja, com os feitos e gestos de um mundo do qual não nos entrega mais que alguns vestígios. O próprio do arquivo é a lacuna, sua natureza lacunar" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.210). Isso significa que o "[...] essencial nunca surge de imediato, a não ser em uma descoberta excepcional; é preciso portanto ler, ler de novo, afundado em um pântano que nenhuma rajada de vento venha distrair a menos que o vento se levante. Isso acontece às vezes quando menos se espera" (FARGE, 2017, 64).

Assim, em 2016, realizei uma nova divulgação do Projeto de dança na escola. Os estudantes participantes do ano anterior que quiseram continuar, continuaram. Porém, alguns desistiram de participar, inclusive ao longo de 2015, por motivos diversos como; perda de interesse, não se interessarem pela proposta após participarem das aulas, falta de compromisso que ocasionou muitas faltas, prejudicando a aprendizagem de si e do grupo, e uma parcela desistiu, pois, seus pais entendiam que o fato de terem que sair das aulas (principalmente português e matemática) para fazerem aulas de dança, estava comprometendo seu aprendizado:

> *[...] o que eles julgavam ser importantes para ele na escola, e com receio de ter uma queda nas notas, mesmo que todos os alunos do Projeto tinham o compromisso de pegar a matéria perdida com o professor e os colegas, e os alunos assim faziam, muitos pais preferiram tirar seus filhos da dança. Com a saída destes alunos, foi possível oportunizar que outros alunos interessados participassem das aulas (APÊNDICE, 2020, p. 20).*

Me lembro de ouvir de um estudante que o pai tinha proibido de continuar com as aulas de dança, pois segundo ele, o filho estaria ali para estudar e não para ficar dançando. Essa afirmação diz muito sobre o [não] lugar da arte, da dança na escola, na vida das pessoas, e diz mais ainda sobre como trabalhar com arte, educação e com o social, é aprender a lidar constantemente com frustração e [im]paciência.

Infelizmente, na instituição escolar, no imaginário social de muitos trabalhadores da educação e das famílias dos estudantes que dela fazem parte, ainda há fortemente o sentimento arraigado de que somente algumas disciplinas têm valor, especialmente português e matemática. Não compreendem (ou não valorizam) o sentido (e potencial) educativo e social da arte na escola, pois a arte "[...] vem abrir perspectivas para uma compreensão de mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 71), o que não é valorizado por muitos. Assim, o "[...] papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar uma transformação contínua da existência, o de mudar referências, o de proporcionar novos e múltiplos olhares para o mundo" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 115).

Nesse contexto, novos estudantes entraram para o Projeto de dança, e tivemos mais participações do gênero masculino. Iniciamos com 20 alunos participantes, porém a rotatividade mais uma vez persistiu ao longo do ano, restando um número fixo de 10 alunos participantes, sendo 05 meninos e 05 meninas, e apenas Luan e Rafaela do ano anterior.

Neste ano já não possuíamos mais a sala do ano anterior, pois ela foi reformada e passou a ser a sala de atendimento odontológico – que apesar de os dentistas estarem na escola, nunca foi utilizada de fato para esta finalidade, pois não havia material para atender os estudantes. Então passamos a ocupar uma outra sala, que ainda estava desocupada de manhã, mas era utilizada por uma turma de educação infantil no período vespertino. Portanto, ainda tínhamos que lidar

com a falta de horário e espaço adequados, além da necessidade de organização do espaço no início e fim de cada aula, pois era cheio de cadeiras (figura 12) perdendo alguns minutos de dança, com estas ações.

Figura 14 - Figura 14 - Sala utilizada para as aulas de dança do Projeto em 2016.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

3.1.2. Consolidação do Projeto [colhendo os frutos] – 2017 e 2018

Os anos de 2017 e 2018 foram de grande produtividade no Projeto Orlandança, pois além de construirmos duas coreografias potentes (em cada ano), este período foi marcado por diversas atividades bem significativas, importantes na

construção de um ensino crítico em arte na escola. Já não tínhamos a sala do ano anterior como espaço para as aulas, pois as turmas na escola aumentaram, e esta sala passou a ser usada por uma turma no turno matutino. “Então ficamos sem sala, sem local específico para as aulas e passamos a utilizar o pátio (a escola não possui quadra) e dividir nossos horários com as aulas de educação física do professor do Ciclo III.” (APÊNDICE, 2020, p. 27).

A organização de retirada dos estudantes das aulas de outros componentes curriculares para as aulas de dança ainda permanecia, e acontecia durante os meus horários de atendimento, como antes. Da mesma maneira que nos anos anteriores, essa estrutura gerava uma série de conflitos com alguns professores, ao retirar os estudantes de suas aulas, além de atritos com alguns pais de alunos que acabavam retirando seus filhos da dança por acreditar que estaria atrapalhando a aprendizagem deles.

> *Assim, eu vivia naquele momento dois grandes pontos de tensão: a retirada dos alunos de sala, que começava a ter reclamações dos professores - para eles, os alunos estavam sendo prejudicados e “perdendo conteúdo”; e “retirar” um horário de pátio do professor de educação física do outro Ciclo - estaríamos utilizando o pátio para a dança em horários fixos. Durante todos esses momentos de angústia e tensão do “não lugar” da dança na escola, sempre percebi a mediação da direção e equipe gestora para que o Projeto de dança não acabasse, sentia que de certa forma, era interesse da escola essa continuidade (APÊNDICE, 2020, p. 27).*

Além disso, a rotatividade dos estudantes no Projeto de dança permanecia, tivemos algumas desistências, se fazendo necessário abrir mais vagas. Desta vez tivemos ainda maior procura, pois muitos estudantes da instituição desejavam ter aulas de dança, fazer parte do Projeto. No entanto, para que a qualidade das aulas fosse garantida, estipulei que seriam, à priori, 20 vagas. Alguns estudantes desejavam muito ter a oportunidade de participar, já que para muitos, a única oportunidade de se apropriar do conhecimento e produzir dança, seria ali, na escola.

Dos alunos inscritos e escolhidos, 20 permaneceram, apesar de ter ocorrido desistências de uns e outros terem sido colocados na vaga ao longo do primeiro semestre, sendo 14 meninas e 06 meninos. Neste ano, os estudantes Rafaela e Luan que estavam no Projeto desde o início, passaram para o Ciclo III, deixando de ser meus alunos na disciplina educação física e consequentemente, deixaram de participar do Projeto de Dança, já que este atendia inicialmente apenas os estudantes do Ciclo II.

No entanto, é preciso ressaltar que estes e outros estudantes do Ciclo III passaram todo o ano me pedindo para fazerem parte, “além de questionar e exigir da coordenação seu direito de continuar participando ou mesmo entrarem para o Projeto de Dança, os que ainda não haviam feito parte” (APÊNDICE, 2020, p. 28). Neste ano, como o resultado das aulas passou a ser um pouco mais conhecido devido as apresentações do ano anterior, muitos alunos começam a se interessar mais por dança.

> *Curioso refletir em como o trabalho que realizei com a dança na escola, modificou os modos de olhares para o mundo, para a dança, dos estudantes desta comunidade. Isso refletiu até mesmo nas minhas aulas de educação física, onde os alunos passaram a se interessar e respeitar mais os saberes em dança, permitindo que participassem efetivamente das aulas. Quando comecei a lecionar na escola foi um rompimento grande de barreiras os estudantes aceitarem o conteúdo dança nas aulas de educação física, tive que insistir (e resistir muito) até mesmo pela compreensão reducionista de educação física que tinham – somente jogar bola. A questão de meninos estarem dançando também foi um fator de grande importância, ao ver meninos no palco, com figurinos, maquiagem, dançando, muitos estudantes se sentiram representados, descontruindo diversos preconceitos (APÊNDICE, 2020, p. 28).*

No primeiro semestre de 2017, tivemos a oportunidade de receber na escola uma oficina do Grupo Nômades de dança, onde os estudantes do Projeto de dança puderam vivenciar um pouco de como foi o processo de criação do espetáculo “Beladona” deste Grupo (figura 15).

Figura 15 - Estudantes do Projeto Orlandança participam da Oficina do espetáculo "Beladona" com o Grupo Nômades de dança.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Sem dúvidas, foi uma experiência potente e interessante, pois os estudantes demonstraram um olhar mais sensível para as atividades trazidas pelo Grupo, com leituras mais complexas das atividades, além de se organizarem corporalmente durante as ações, de forma bem rápida e madura, deixando os bailarinos do Nômades surpresos e encantados com a sensibilidade artística e leitura crítica deles. As fotografias trazem leituras de estudantes organizados espacialmente, concentrados, interessados, entregues à proposta, como mostra a foto em que estão deitados no chão para a realização da atividade, não parecem se preocupar em estarem no chão, de se sujarem neste local impróprio para uma aula de dança, de corpo, pois é o espaço que eles conhecem, que temos à nossa disposição, onde temos nossas aulas e ensaiamos, o chão da escola. Todos os estudantes se mostram descalços para a realização da aula, pois é assim que fazemos durante as nossas, isso significa que a organização metodológica de nossas aulas foi internalizada por eles, e mais ainda, sentem pertencentes ao que é ali proposto, pois já vivenciam intensamente em seus cotidianos.

Alguns dias após esta oficina, fomos ao Teatro do IFG assistir ao espetáculo “Beladona”, dando continuidade a iniciativa do Grupo Nômades. Além dos estudantes do Projeto Orlandança, foram escolhidos outros estudantes da escola para participarem dessa experiência, a fim de proporcionar um momento de apreciação artística a mais crianças.

> *Foi maravilhoso observar os olhinhos atentos, encantados à cada movimento, cada cena, cada expressão. Após o espetáculo tivemos um momento de bate papo com o grupo, onde os estudantes fizeram perguntas e observações sobre as coreografias extremamente relevantes, associando o que viram no espetáculo ao que aprenderam na oficina e têm aprendido durante as aulas de dança no Projeto na escola. Uma das estudantes comentou com o grupo que percebeu as expressões faciais deles e o “corpo neutro” e presente que encontramos bastante na dança contemporânea, e encerrou dizendo que eu já havia explicado a eles sobre esse corpo em cena. Fiquei extremamente realizada, pois percebi o quanto os alunos já estavam construindo seu percurso nos saberes da dança e principalmente da sensibilidade artística (APÊNDICE, 2020, p. 30).*

As imagens deste evento mostram o quanto os estudantes estavam empolgados em ocupar aquele espaço, muitos nunca havia ido a um teatro. Então tudo se tratava de novidade para eles: seja ao olhar folder do espetáculo com certa estranheza, sem saber a utilidade daquele objeto, e se poderia levar para si – me lembro de uma das estudantes

perguntando para mim se poderia pegar o folder, se era “de graça” ; ou sentir de perto o cenário, podendo tocar nele, passar por ele, se movimentar, pisar em um grande palco com linóleo, perceba nas fotografias a expressão de estranhamento e também encantamento dos estudantes enfim, ocupar um espaço que antes estava sendo ocupado por artistas, bailarinos profissionais (figura 16).

Figura 16 - Estudantes do Projeto Orlandança em apreciação do Espetáculo Beladona do Grupo Nômades (arquivo do Grupo).

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Compreendo que todo esse movimento, essas atividades, apreciações e experiências em arte, dentro e fora da escola se trata de uma educação crítica e potente em arte. O ensino de arte, dança, vai muito além de movimentos dançados, criar ou apresentar uma coreografia, todos esses momentos extrassala de aula se constituem no fazer/ensinar arte na escola.

Ainda neste ano de 2017, passei a receber constantemente pais de estudantes do Projeto Orlandança para conversas, relatando o quanto as aulas de dança eram importantes para seus filhos. A mãe de um deles, o Luan, que estava no Projeto desde 2015, e este ano já não fazia mais parte, me pediu:

> *[...] para que seu filho retornasse as aulas de dança pois essas lhe faziam um bem enorme. Disse que será eternamente grata pelo que a dança fez ao filho dela, que a dança "salvou" seu filho, que em grande parte do tempo foi uma criança considerada problema na escola, se envolvendo sempre em brigas e enfrentamentos à colegas e professores, e sem nenhuma motivação para ir à escola, e quando passou à fazer parte da dança ele alterou seu comportamento, tornando-se mais educado, menos rebelde, mais participativo em casa e na escola, porém sempre com um olhar crítico e investigativo para o mundo, segundo as palavras da mãe, ela já havia desistido do filho e conformado que o futuro dele seria se tornar um criminoso, e que a dança conseguiu tirar o filho dela deste lugar, e que ela gostaria que ele continuasse nas aulas, até mesmo porque quando ele teve que sair do Projeto, como mencionado anteriormente, ele já não tinha mais motivação para ir à escola, e estava retornando à um comportamento rebelde e agressivo. Com os olhos cheios d'água, essa mãe me agradeceu profundamente por eu não ter desistido do filho dela, pois segundo esta, muitos professores na escola, e a própria gestão já haviam estereotipado o filho como "sem conserto" e desistido dele (APENDICE, 2020, p. 45).*

Figura 17 - Luan e a imagem escolhida, correlacionada à sentimentos de tristeza e solidão.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Este estudante, quando retornou ao Projeto em 2018, trazia em suas criações coreográficas muitos temas relacionados à depressão, fato que também havia sido relatado pela mãe, que a preocupava os comportamentos depressivos

do filho. Como na fotografia abaixo (figura 17), onde em uma atividade de criação a partir de imagens selecionadas por mim, os estudantes deveriam escolher algo que despertasse neles sentimentos de seu cotidiano, que estivessem vivenciado naquele momento. Luan escolheu imagens que segundo ele remetiam à solidão e tristeza, que era o que ele estava sentindo naquele momento, e se isolou completamente para que esses sentimentos reverberassem na sua criação coreográfica. A fotografia abaixo mostra esse estudante em um espaço isolado do pátio onde acontece as aulas, pensativo, olhando para a imagem escolhida, deixando que esta olhe para ele e procurando criar uma célula coreográfica em cima desses sentimentos.

Fica mais fácil entender este momento criativo se compreendermos que a:

> [...] natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro que determina a cultura. Assim, uma das ideias básicas dos dois níveis da existência humana: o nível individual e o nível cultural (OSTROWER, 1987, p.5).

E ainda, as “imagens se constituem na possibilidade de acesso ao mundo e, ao mesmo tempo, de ser acessado. Troca que se expressa em pensamento, uma vez que cada representação tem um jeito próprio de se organizar a cada momento.” (BITTENCOURT, 2012, p. 31) Isso faz sentido, se entendermos como Mitchell (2015) que a busca de um conceito adequado de cultura visual está na ênfase do campo social do visual nos processos cotidianos de olhar e ser olhado.

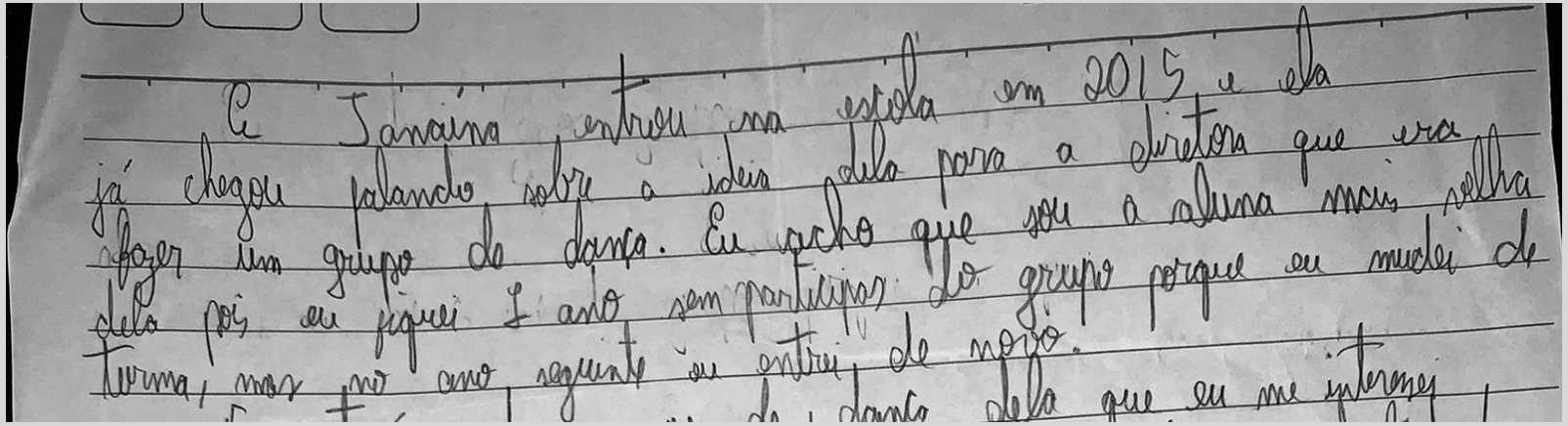
Partindo desse princípio, é preciso registrar que no final de 2017, a E.M. Orlando de Morais realizou com os estudantes uma pesquisa acerca da organização da rotina escolar e dos espaços educativos, além de uma avaliação de nós professores, para que os estudantes pudessem expressar suas opiniões, insatisfações, satisfações e desejos quanto à escola. Nos informaram em planejamento inicial do ano letivo que, esta pesquisa mostrou grande número de solicitações por

parte dos estudantes do Ciclo III, para que o Projeto de Dança se estendesse a eles, que como alunos da escola e interessados em dança, teriam o direito e gostariam de participar das aulas.

> *Assim, os estudantes que já estavam no Ciclo III, e não participaram do Projeto no ano anterior, conseguiram, por insistência deles (reivindicando junto à coordenação durante todo o ano de 2017), voltar a participar das aulas de dança. Além disso, abri mais vagas para mais alunos do Ciclo III que também desejavam participar, como apareceu na pesquisa realizada pela instituição (APÊNDICE, 2020, p. 49).*

Mais uma vez, reafirmando o que muitos autores como STRAZZACAPPA; MORANDI (2006) apontam que toda ação, é uma ação política, e por isso, a arte não é diferente. Os estudantes se articularam politicamente e conseguiram que seu direito de participar das aulas de dança fosse garantido. A estudante Rafaela, traz em suas memórias por meio da escrita em sua carta, em como esse momento foi significativo, para que ela pudesse finalmente voltasse a participar do Projeto Orlandança, onde estava desde o início, como ela mesmo afirma que ficou afastada das aulas por um ano pois mudou de turma, mas conseguiu retornar no ano seguinte.

Figura 18 - Trecho da carta da estudante Rafaela.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Em 2018, após alguns conflitos com relação aos horários das aulas de dança, retirada dos estudantes de outras disciplinas e espaço utilizado, resolvi propor à direção da E.M. Orlando de Morais uma nova forma de organização do horário e rotina escolar para a realização do Projeto de Dança. Pensando nisso, propus que as aulas fossem realizadas na segunda e quarta-feira após o horário das aulas no matutino, das 11:20 às 12:20, para isso:

> *"[...] necessitaria de uma (re)organização dos meus horários na escola, pois, para cumprir minha carga horária normal de trabalho semanal, eu deveria sair dois dias na semana mais cedo (na última aula) para compensar os dois dias da semana que eu ficava após os horários com os alunos da dança" (APÊNDICE, 2020, p. 46).*

> *"Argumentei que a proposta solucionaria o problema da retirada dos alunos de sala de aula e consequentemente a perda de conteúdos de outros componentes curriculares, resolvendo também a questão da falta de espaço para as aulas, pois sem os demais alunos e professores dando aula neste horário, o pátio, espaço mais amplo da escola, ficaria livre para as aulas de dança, sem atrapalhar a rotina escolar" (APÊNDICE, 2020, p. 46).*

Confesso que propus meio sem esperanças de que se concretizasse, pois, a SME organiza a carga horária dos professores de maneira que estes devem estar na Instituição de ensino no período matutino das 07:00 às 11:15, apesar de existirem os horários de estudos e atendimentos especializados à estudantes com dificuldades (onde eu realizava o Projeto de dança), o professor deve cumprir todo o seu horário de trabalho na Instituição de ensino, não podendo ausentar-se desta, salvo raras exceções.

> *Para a minha surpresa, a diretora abraçou a ideia e aprovou de imediato, propondo um acordo interno de reorganização do meu horário de aulas, onde ficaria até mais tarde dando aulas de dança na segunda e na quarta e na terça e na quinta sairia "mais cedo" no último horário, colocando meu horário de atendimento nesses dias, então na prática eu continuaria usando meus horários de atendimento para ensinar dança aos alunos, só que as aulas seriam após o horário e para compensar minha carga horária eu sairia mais cedo (APÊNDICE, 2020, p. 47).*

Daí pude conversar com o coletivo de professores em um planejamento pedagógico a fim de expor minha proposta, todo o grupo aprovou a ideia, afirmando que seria melhor para todos. Alguns professores, inclusive chegaram a mencionar que este trabalho não poderia acabar pois é de extrema relevância e significado para os estudantes e comunidade escolar.

Assim, as aulas passaram a funcionar neste novo formato, e funcionou muito bem, utilizávamos o pátio, amplo, sem interferências de outras aulas.

Neste ano, tivemos mais uma vez a rotatividade dos estudantes participantes, o que provocou mais uma vez a necessidade de abrir mais vagas para o Projeto. Dessa forma, iniciamos o ano letivo com 30 estudantes participantes, sendo 10 do sexo masculino, interessante registrar que a procura de meninos que queriam participar das aulas aumentou ainda mais a partir deste ano. Preciso pontuar o quanto a questão da rotatividade e/ou desistência dos estudantes era grande, e de certa forma preocupante. Ao analisar o acervo fotográfico dessa pesquisa, percebi um dos estudantes, que sempre se mostrava entristecido e com olhar vazio, perdido, nas apresentações, às vezes isolado, e sem fazer parte do grupo, como se pertencesse, mas não estivesse contido ali. Consegui chegar à essa conclusão ao fazer inferências com o fato de este aluno ter abandonado as aulas, pelo seu envolvimento com o tráfico de drogas da região, o que nos levar a uma leitura do quanto a realidade social dos estudantes interfere diretamente em sua visão de mundo, nos seus modos de agir, se relacionar, ver e ser visto por este.

Esta e tantas evasões, me fez refletir no fato de que nem todos os estudantes são afetados pelos processos criativos em dança, pouco alterando sua visão de mundo. Já que, “[...] os signos-sinais se encontram como possibilidade de denotar relações, eventos, símbolos e organizações singularizadas. Quando se tornam imagens, são ações” (BITTENCOURT, 2012, p. 59). Isso ocorre pois o processo de internalizar as imagens e processá-las, gerando uma imagem-ação, nunca é igual para todos, haja vista que o:

> [...] corpo e suas imagens estão implicados em fluxos entrópicos, não são compatíveis com a ordem, não pedem licença; ocorrem, pois o corpo não age ordenadamente, uma vez que os fenômenos entrópicos têm sua própria organização. Ordem, nesse contexto, não é sinônimo de organização. Assim, nas especificidades dos acordos, os resultados são incertos: risco de existir em processo. São ocorrências gerativas e se manifestam como um fenômeno não-linear; um modo de compartilhar sua existência na instabilidade. Deste modo, as imagens do corpo mantêm-se em negociações permanentes, o que impede a medição exata de suas ocorrências. Seus aspectos são proposições dos seus processos, ou seja, o corpo propondo e comunicando (BITTENCOURT, 2012, p. 46).

No ano de 2018, tivemos, além do processo coreográfico principal, pequenas coreografias e/ou intervenções artísticas. A primeira delas foi a coreografia “Olhares” apresentada na Festa da Família, o processo criativo partiu de observações de gestos, tiques, manias, cacoetes dos familiares de cada estudante, que deveria se apropriar desse movimento e criar a partir dele uma célula coreográfica.

> *Surgiram observações bem interessantes, desde expressões faciais à modos de andar, se sentar ou se comunicar expressando suas ideias por meio do movimento. Os estudantes gostaram muito desta atividade, acharam divertido observar os movimentos que caracterizavam o outro e falar sobre o que viram. Tiveram um pouco de dificuldades quando precisaram trazer essa movimentação (do outro) para o seu corpo, ficavam constantemente repetindo: “como é que é mesmo? Eu esqueci!”. Reflito que talvez uma estratégia melhor para apreensão dessa caraterística seria fotografar ou filmar secretamente seus familiares, a fim de espontaneamente capturar suas linguagens corporais (APÊNDICE, 2020, p. 50).*

Assim, algumas dessas percepções e observações dos estudantes de seus familiares, foram levados para a coreografia, “[...] quando passaram a fazer parte do movimento dançado destes, ganhavam um novo significado” (APÊNDICE, 2020, p. 50). Essa coreografia tratou, portanto, de uma leitura, do olhar que os estudantes tinham sobre seus familiares. Um momento desafiador e potente desta coreografia, foi sem dúvidas quando os estudantes tiveram que ensinar o movimento pesquisado para os demais colegas, para que este fizesse parte da coreografia (figura 19). Isto pois, o “[...] corpo não produz cópias fiéis. A reconstrução encontra-se implicada em um estado momentâneo do corpo, depende do estado do momento preciso em que ocorre” (BITTENCOURT, 2012, p. 24).

Pela imagem, é possível ler certas nuances, como, a empolgação de Rafaela, a aluna à frente do grupo, que ensina seu movimento, que ela apreendeu de sua mãe, um gesto bem pontual, simples, mas bem característico, que ao fazer parte do corpo de Rafaela e dos outros estudantes, foi (re)significado. Além dela, os estudantes ao fundo, que aprendem o gesto, se mostram concentrados em aprender os detalhes da movimentação. Porém, é preciso ter em mente que não “[...] há réplicas de experiências no corpo e o que está em jogo é o como ele reconstrói uma imagem dentre as diversas

possibilidades que dispõe de empreender a tarefa da reconstrução da imagem” (BITTENCOURT, 2012, p. 24). Isto significa que o “corpo opera em sua ‘presentidade’. Sua ação de perceber é sempre modificada” (IDEM, p. 28).

Figura 19 - Estudante ensina os colegas o movimento apreendido da sua mãe.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Outra atividade que merece ser mencionada nesta pesquisa, e aconteceu neste ano, foi uma intervenção artística, inspirada em uma performance do “¿Porquá? Grupo que Dança”. Em uma de nossas aulas, propus aos estudantes que realizássemos uma intervenção poética no “Dia Internacional da Dança” (29 de abril), no recreio da instituição. Cada estudante interessado iria escolher uma música, criar sua coreografia e no dia marcado, andariam pelo recreio, com uma plaquinha.

Figura 20 - Intervenção artística "Dia Internacional da Dança"

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Na fotografia podemos ler a estudante Rafaela em cena nesta intervenção artística, andando pelo recreio, em uma postura altiva, parecendo se sentir orgulhosa, valorizada e especial por ocupar aquele lugar, segura, além da placa, seu celular e seu fone de ouvido que farão parte de sua apresentação coreográfica. Outros estudantes ao fundo assistem concentrados a apresentação de outro estudante.

Figura 21 - Estudantes do Projeto Orlandança em intervenção artística no recreio da escola.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

> *Os curiosos que se dispuseram a parar para ver/apreciar, receberam o celular com o fone de ouvido do dançante que deram a orientação ao apreciador que quando este apertasse o "play" avisassem para começar a dança, assim cada um estabeleceu com seu apreciador um código. Desta maneira, o apreciador ouvia a música e assistia a dança, já os dançantes dançavam suas movimentações criadas em cima da música, ouvindo-a internamente. Foi uma experiência incrível, difícil de descrever, apesar de somente alguns alunos do Projeto terem topado dançar nesta intervenção poética, houve a participação de outros colegas, professores e funcionários que assistiram, trazendo arte e novas visualidades à um momento considerado caótico na rotina escolar: o recreio (APÊNDICE, 2020, p. 54).*

Esta atividade foi bastante significativa, toda a comunidade escolar se viu envolvida e participativa. Os estudantes que não faziam as aulas de dança, paravam curiosos, para entender do que se tratava, e sem dúvidas foi um momento em que todos foram tirados da zona de conforto. Perceba nas imagens acima, o quanto os estudantes dançantes parecem estar seguros de si, demonstrando altivez, certo orgulho de estar ali, em evidência, sendo visto, dançar uma coreografia criada exclusivamente por eles, a partir de suas preferências e alfabeto de movimento, além disso, as expressões da plateia se mostram como um misto de encantamento, curiosidade, e até mesmo inveja/desejo de ocupar aquele lugar. Depois desta intervenção, a procura para participar do Projeto aumentou significativamente.

Bittencourt (2012) aponta que os processos criativos que envolvem atividades em duplas ou grupos são extremamente potentes, pois corpos aprendem imitando outros corpos, investigando as imagens de outros corpos e se transformando, uma vez que o processo é cumulativo pois, a "[...] replicação de uma imagem se dá no procedimento de conservar parte de si mesma no ambiente no qual pretende se inserir. É um procedimento de imitação que tropeça na impossibilidade de copiar fielmente, mas se aplica como procedimento eficiente de aprendizagem" (BITTENCOURT, 2012, p. 74). Porém, "[...] a imitação como replicação é condição de aprendizagem dos corpos. Mas sua eficiência não se restringe á reprodução do que está sendo replicado e, sim, na aplicação de uma determinada instrução" (IDEM, p.74). Ou seja, a

imitação só é potente quando parte de orientações e uma compreensão adequada de que está imagem-ação será (re)significada ao mudar o veículo da comunicação (corpo).

Para os estudantes participantes, essa experiência foi tão valorosa, e marcante que em 2020, durante a pandemia, uma das estudantes pediu para que fizéssemos uma intervenção parecida com esta que fizemos, mas seria agora online, diante do contexto pandêmico vivido. Assim, pelo grupo que temos do Projeto no *whatsapp*, propus que gravassem pequenos vídeos deles dançando, e me enviassem por ele, para que fosse feito uma edição, até mesmo para tentar manter a "chama acesa" das atividades do projeto, já que com a pandemia, não estávamos mais tendo aulas, nem quaisquer vivências ou ações. Muitos se mostraram animados e interessados, mas infelizmente a atividade não pôde ir adiante pois a maioria não conseguiu enviar o vídeo, devido à má qualidade da Internet, então mais uma vez, as condições sociais, tecnológicas os privando do acesso a práticas educativas, neste caso, em arte.

A coreografia "Entre cascas e essências", construída no ano anterior, continuou reverberando neste ano. Em maio recebi um convite do professor Henrique Lima para apresentar esta coreografia na abertura do Colóquio sobre as Artes na educação básica que discutiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular e o lugar das artes nesta. Foi importante para nós, por poder levar nosso trabalho para além dos muros da escola, e por discutir o lugar das artes na educação básica, principalmente a pública, onde exerço e investigo à docência. Neste dia, tive um momento de fala antes da apresentação dos estudantes, onde pude explicar de forma breve, para colegas da RME, da REE e Universidades, sobre como é realizado o trabalho em dança no Projeto desenvolvido na E.M. Orlando de Morais. Além de poder explicar como ocorreu o processo de criação da coreografia que seria apresentada. Após esse momento de fala inicial, os estudantes do Projeto de dança apresentaram a coreografia "Entre cascas e essências" no Centro Cultural UFG como parte da programação do Colóquio.

Figura 22 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" no Colóquio sobre as Artes na educação básica.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Estas imagens, me trazem a lembrança de como os estudantes se mostraram nervosos por se apresentarem para diversos professores, e sabendo da seriedade da discussão, pois eu havia informado a eles. No entanto, procurei deixá-los tranquilos e confortáveis para fazer o que sabiam fazer muito bem: dançar! Especificamente aquela coreografia que já possuíam mais experiências de palco. Talvez por isso, as fotografias mostrem o quanto estão concentrados em cena, além disso, é possível ler também as expressões fortes dos estudantes, interpretando a temática da coreografia, o racismo que a maioria deles já sofreu e ainda sofre em seus cotidianos.

> *Um fato curioso desta apresentação é que tivemos um problema inicial no som, o áudio estava muito baixo, não dava para escutar direito. Os alunos iniciaram a coreografia mesmo com o áudio baixo, no entanto a música parou e eles ficaram paralisados, olharam para mim e com tranquilidade fiz um sinal para eles retornarem ao início, peguei o microfone pedindo desculpas pelos problemas técnicos e pedi para que o técnico de som voltasse a música e ajustasse o volume, enquanto tudo isso acontecia, meus alunos ficaram no palco, prontos, segurando a cena e esperando para reiniciar a coreografia, não ficaram olhando para mim em desespero ou demonstraram inseguranças, seguraram a cena aguardando, bem seguros de si. Esse comportamento deles foi extremamente elogiado por muitos que lá estavam, pois demonstrou a segurança e conforto naquilo que estavam fazendo, e principalmente, comentaram que eu não precisei gritar com eles ou brigar de maneira alguma, como muitos colegas da dança fazem, infelizmente, apenas os confortei com meu olhar e pedi para que retornassem ao início, e eles confiaram em mim, mas sobretudo, confiaram neles, resultado de todo o processo que estávamos desenvolvendo em nossas aulas de dança no Projeto, a abordagem metodológica utilizada nas aulas, mostrou ali, que faz toda a diferença na vida destes alunos de escola pública de periferia (APÊNDICE, 2020, p. 66).*

Figura 23 - Estudantes "segurando a cena" após imprevisto técnico.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As fotografias deste momento (figura 23) mostram o grupo de estudantes em cena, enquanto aguardam o problema técnico ser solucionado, na primeira imagem, foi quando a música parou, a coreografia já havia iniciado, e eles pararam na movimentação que faziam quando interromperam o áudio, percebam que eles não “saíram de cena”, permaneceram interpretando, concentrados, olhando para a frente, com olhares seguros, sem titubearem e olharem para os lados, inseguros, amedrontados. Já na segunda imagem, eu já havia pedido para que retornassem à posição inicial para recomeçarmos, e assim eles permaneceram, em cena, concentrados, aguardando para reiniciarem a coreografia, da mesma forma que na postura anterior, confiando em mim, mas principalmente confiando neles, no que eles sabiam sobre aquela dança, criada também por eles.

Em 2018, apresentamos a coreografia “Entre cascas e essências” no Seminário da disciplina “Arte e visualidades populares” do PPGACV-FAV/UFG e foi mais um momento de grande potência e aprendizado. Nesta disciplina tivemos que nos agrupar e apresentar um trabalho, em forma de seminário, utilizando os textos da disciplina e em diálogo com nossas pesquisas. O grupo que fiz parte decidiu que a temática comum que perpassava nossas pesquisas era racismo. Resolvemos então, abordar o racismo enraizado na sociedade e reforçado nas propagandas nas mídias. Neste tempo, comentei que eu tinha criado com os estudantes uma coreografia dentro desta temática, mostrei alguns vídeos para os colegas e eles adoraram a proposta, decidimos que iríamos discutir o tema proposto, trazendo imagens de propagandas racistas, e levaríamos os participantes do Projeto de dança para a Universidade a fim de dançar durante a apresentação.

Alguns imprevistos impediram que nossa apresentação fosse realizada na UFG, nos provocando a encontrar brechas e um lugar alternativo para este evento. A melhor opção encontrada, que facilitava o acesso dos estudantes da dança e dos alunos da disciplina, foi realizar na quadra esportiva do Residencial Orlando de Morais, localizada na rua da escola.

> *Não podia ter sido melhor esses “empecilhos”, pois nos permitiram de certa forma, “levar a Universidade para a periferia”, construindo pontes e relações com muito significado, sobretudo para os meus alunos, que tiveram a oportunidade de entrar em contato com o meio acadêmico, verem, serem vistos e poderem falar por si mesmos sobre os processos criativos da coreografia que dançaram (APÊNDICE, 2020, p. 69).*

Nossa apresentação no seminário da disciplina iniciou com o grupo “Heróis de Botequim” cantando samba enquanto todos chegavam, depois apresentação dos meus alunos da coreografia “Entre cascas e essências”, em seguida uma roda de conversas com os mesmos que puderam falar sobre seus aprendizados em dança. Na imagem abaixo (figura 24), é possível ler a expressão dos estudantes, que se mostram a maioria (especialmente as quatro que estão na frente e a que está no lado direito com as mãos na cintura e meio de lado) que estão seguras, orgulhosas em ocupar este espaço, parecem ter mais os

processos internalizados em si. Já alguns estudantes, principalmente os que estão mais ao fundo, aparecem com sorrisos tímidos, envergonhados, e uma estudante até se “esconde” atrás de outra, provavelmente por estarem acanhados com a plateia ou ainda por estarem desconfortáveis em estarem ali dançando na quadra do setor deles, onde vizinhos poderiam estar assistindo, e o incomodo de o que eles pensariam à respeito, percebo essas expressões principalmente nos meninos do grupo, reforçando aqui e em muitos momentos estereótipos e preconceitos sexistas da sociedade.

Figura 24 - Estudantes em cena com a coreografia "Entre cascas e essências" no seminário da disciplina do PPGACV.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Foi exatamente aqui, que girou a “chavinha” dando corda para o surgimento do tema da minha pesquisa, pois os alunos falaram com tanta propriedade, tanta segurança, autonomia sobre os processos, meus colegas da disciplina e a professora Leda se mostraram tão encantados com tudo [e eu mais ainda], com o quanto o trabalho desenvolvido com aquela

> *comunidade periférica é significativo para as artes, para a educação, que naquele momento nasceu em mim uma inquietação, a dança, suas visualidades, os corpos como imagem em movimento, os processos vivenciados durante as aulas de dança, poderiam ter contribuído para um caminho de construção de um empoderamento social daqueles sujeitos? Que se colocavam, se afirmavam com tanta segurança e empoderamento? A partir daqui começo minha investigação "secreta", passando a observar alguns aspectos que antes me passavam desapercebidos (APÊNDICE, 2020, p. 70).*

Na roda de conversa, onde tiveram voz ativa, foram ouvidos, conforme é possível perceber pelos posicionamentos dos estudantes na imagem abaixo (figura 25), que se mostram em posição de destaque, onde puderam ser ouvidos, e os alunos do PPGACV estão atentos ao que eles têm a dizer, permitindo que eles se mostrem em uma postura altiva, segura, de sentimentos de grande valia. A estudante Jheniffer chamou bastante atenção neste momento por sua fala e posicionamento. Quando questionada sobre como esta coreografia havia afetado ela, ou modificado alguma coisa em seu mundo, ela respondeu: "Eu não me aceitava enquanto negra e de cabelo crespo, com essa coreografia, mudei meu modo de me ver e ver o mundo, eu sou negra sim, meu cabelo é crespo sim e eu sou linda!! As pessoas precisam aceitar isso, porque eu já me aceitei." (Jhenifer Haiane – 13 anos [em 2018]). O conceito de imagens-metáforas empregado por Bittencourt (2012), se encaixa neste contexto pois, não há como negar a regularidade da ocorrência de algumas imagens metafóricas nas relações de comunicação estabelecidas entre os corpos. "São imagens que estabelecem conexões entre o corpo que a implementa e o sistema conceitual do qual representa" (p. 78).

Assim, as "[...] metáforas nem sempre têm uma imagem que apresente uma significação única. Suas representações podem variar, pois se encontram implicadas na maneira como casa corpo troca com o ambiente. [...] As imagens como metáforas são mais eficientes. Afinal, pessoas são ideias, são imagens: pensamentos do corpo" (BITTENCOURT, 2012, p. 78). Ou seja, as imagens-metáforas utilizadas no processo criativo desta coreografia, foram internalizadas e transformadas

pela estudante em questão, permitindo que ao recriar essas, transformando-as em imagens-ação nas apresentações coreográficas, a levassem a essa (re)construção da forma de perceber a si mesma.

Isso é possível pois, o ambiente cooperativo e a colaboratividade que procuro colocar em prática durante as aulas, de maneira geral, apresentam algumas necessidades, como: diálogo, confiança e negociação (BOAVIDA; PONTE, 2002). Em um processo criativo que valoriza as individualidades dos participantes, é de extremamente relevante que haja confiança entre os envolvidos. Além disso, o respeito, permite a liberdade de cada estudante expor suas ideias, contrapontos e dificuldades/problemas. O diálogo aparece aqui como o instrumento que enriquece o processo, isto porque permite a compreensão de ideias e de informações (CORRÊA; LUPINACCI, 2015). Boavida e Ponte (2002) afirmam que o diálogo representa uma ferramenta de confronto de ideias e de construção de novas compreensões. E, a negociação surge da necessidade de flexibilizar as ideias, as propostas, os modos de trabalho e os modos de relacionamento, permitindo que haja a valorização do processo de cada integrante (IDEM, 2015).

Figura 25 - Roda de conversa no seminário da disciplina do PPGACV.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Após essa roda de conversa, apresentamos as propagandas com expressões racistas, especialmente as que tratavam do corpo da mulher negra e comentamos sobre estas, trazendo os referenciais teóricos da disciplina e outros. Enquanto isso, os estudantes da dança permaneciam presentes e atentos ao que falávamos, mostrávamos. Para encerrar trouxemos a música “Mulheres”, original de Martinho da Vila, que se faz extremamente machista e racista, porém em uma versão mais empoderada, feminista e inclusiva, composta por Doralyce e Silvia Duffrayer. Após esse momento de escuta e análise desta versão, os estudantes se reuniram com meus colegas de disciplina do PPGACV e (re)construíram suas próprias versões da música (figura 26).

Este também foi um momento de grande riqueza e significado, pois os estudantes do projeto de dança, da educação básica, de uma escola pública de periferia, puderam dialogar com estudantes da pós-graduação, com diversas histórias e classes sociais. As versões que surgiram foram maravilhosas, inclusive em uma delas, o aluno Luan, do Projeto de dança se (re)conheceu enquanto machista e com lugar de privilégios em casa, pois somente sua mãe e irmãs realizavam as tarefas de cuidados com a casa, enquanto ele e o pai nada faziam, foi interessante pois o grupo dele construiu uma versão em cima da fala dele, gerando o samba do Luan tentando se (des)construir!! Foi muito bacana, e ainda tivemos as apresentações das versões criadas, que tiveram um pouco do olhar, do mundo de cada criador "em cena", com cantos, danças, performances e percussões corporais, difícil de traduzir em palavras... (APÊNDICE, 2020, p. 75).

Figura 26 - Estudantes reunidos com alunos do PPGACV para criação.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Sempre que escutava, ou lia o questionamento: seu conhecimento acadêmico chega na periferia?, ficava refletindo sobre isso, se o que vinha estudando conseguia colocar em prática nas minhas aulas, se meu conhecimento estava sendo levado a este lugar, se tinha valor social. Neste dia tive certeza que sim, e mais ainda, pude proporcionar através deste conhecimento, um aprendizado extremamente rico para ambas as partes, colega do PPGACV que não vivenciam de forma

mais próxima a realidade cruel e peculiar da periferia [e da educação básica, sobretudo a pública], e os estudantes de dança, marginalizados, que muitas vezes não possuem contato algum com o meio acadêmico.

O entrosamento que aconteceu entre as comunidades acadêmica, central e privilegiada com a educação básica, periférica e sem privilégios gerou tantas reflexões neste dia, tantas análises, observações, leituras, que poderíamos discorrer bastante sobre este momento, tamanho a sua significância, mas não o farei para não me alongar muito. Porém, as imagens trazem leituras desse entrosamento, com estudantes conseguindo se colocar, se posicionar, e sendo ouvidos pela comunidade acadêmica ali presente, permitindo uma criação coletiva entre essas duas comunidades tão distintas.

E por fim, mas não menos significativa, ainda no segundo semestre de 2018, tivemos mais uma apresentação da coreografia Entre cascas e essências, desta vez em um evento da SME de Goiânia. Esta foi apresentada para um grupo de servidores da Prefeitura de Goiânia, e após a apresentação, uma das responsáveis pelo evento, encantada com a performance dos estudantes, pediu uma entrevista para que eu explicasse sobre o Projeto de dança na escola e como ocorreu o processo criativo desta coreografia, solicitando uma entrevista com um dos estudantes em seguida, que pudesse falar sobre suas experiências com dança, sobretudo como aquela coreografia os havia afetado. Jheniffer decidiu ser esta pessoa, e segue abaixo a transcrição de sua fala.

> *Essa dança para mim foi uma experiência muito incrível, que particularmente mudou a minha vida. Antigamente eu sofria racismo, e foi uma coisa que, além de me deixar triste, e ainda com a autoestima lá embaixo por causa do meu cabelo, minha cor e tudo. Aí a Janaina me propôs isso, e eu contei minha experiência que não é nada legal! E depois que eu dancei isso, eu senti que minha vida melhorou, eu sou negra sim! E eu tenho muito orgulho disso! (APÊNDICE, JHENIFFER HAIANE, 13 anos, em 2018).*

Figura 27 - Jheniffer dando entrevista sobre o processo criativo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As fotografias mostram uma estudante segura de si, empoderada, e consciente de todo o processo criativo da coreografia, e como este contribuiu para alteração de sua leitura de mundo, incentivando sua criticidade e autoaceitação. Esta estudante se destaca muito nas coreografias por ser extremamente expressiva e mergulhar no processo criativo. as outras estudantes presentes nas imagens se mostram atentas ao que a colega tem a dizer, outras preferem abaixar suas

cabeças em gestos de timidez. E a professora (eu) se mostra atenta, encantada e surpresa com o que ouve da estudante, que se expressa com clareza e sabedoria sobre o processo criativo da coreografia.

Nesse sentido, Mirzoeff (2016) pontua que devemos reivindicar nosso direito à olhar, e essa reivindicação está relacionado de forma direta à autonomia. Assim, a autonomia reinvindicada pelo direito à olhar se opõe à autoridade da visualidade. O direito à olhar seria uma recusa a permitir que a autoridade costure sua interpretação do sensível para fins de dominação, primeiro como lei, e em seguida como estética. O direito à olhar reivindica autonomia em relação à esta autoridade, se recusa a ser segregado, e inventa novas formas de ver, de forma espontânea. Assim, o direito à olhar é a reivindicação por um direito ao real, e a realidade não é somente tudo o que é, mas também tudo aquilo que está se tornando, é um processo.

Gómez (2010) que afirma que:

> [...] a hierarquia estética global, antes de um modo *particular de ver, entre outros, se constitui como um modo de fazer ver* e, nesse processo, ao se relacionar com categorias que correspondem às *demais hierarquias do poder, estabelece a distinção entre o visível e o invisível.* A hierarquia estética global é um regime da *visão e por sua vez um sistema de invisibilização* (p. 32 – tradução minha – grifos meus).

3.1.3. Desaceleração e pausas [deixando a terra descansar para voltar a plantar] – 2019 e início de 2020

A última parte desta narrativa acerca da estrutura e organização do Projeto Orlandança, se refere aos dois últimos anos de funcionamento deste. Gosto de pensar nesse tempo como de desaceleração e pausas, pois meu contexto pessoal e posteriormente social, nos levou por este caminho, apesar de ter ocorrido fatos importantíssimos para a construção de uma educação crítica em arte na escola.

> *Parece que o ano de 2018 foi vivido tão intensamente, e de forma tão produtiva artisticamente em dança porque em 2019 não seria um terreno tão fértil assim para o Projeto de dança. Embora para mim tenha sido um ano de tomadas de decisões e conquistas no campo acadêmico, o Projeto de dança da E.M. Orlando de Morais não foi tão produtivo assim, se comparado com o ano anterior. Isso ocorreu por diversos fatores, dentre eles que precisei me ausentar da escola por um mês em abril, devido à um processo de adoecimento mental, onde tive uma crise de ansiedade e depressão, devido a algumas questões pessoais e profissionais[...] e no segundo semestre de agosto a outubro, onde gozei de uma licença prêmio, acumulada, na prefeitura (APÊNDICE, 2020, p. 101).*

Devido a essas pausas nas aulas, alguns estudantes desistiram, pois muitos já estavam cursando o 9º ano e com isso seus pais os estavam colocando em cursos diversos (informática, inglês e outros) ou ainda estimulando-os a trabalhar para contribuir no sustento da família. Nessa debandada, muitos estudantes que estavam no Projeto desde 2015 saíram.

Neste ano eu já havia decidido que minha pesquisa de mestrado trataria da dança na escola, do Projeto de dança desenvolvido por mim na E.M. Orlando de Morais. Então, no processo de construção do pré-projeto de pesquisa, me dei conta de que este Projeto não tinha um nome específico. Pensei em algumas sugestões e levei para a votação no coletivo durante a aula, os estudantes foram unânimes ao escolher o nome: Projeto Orlandança, com a justificativa de que unia parte das duas palavras que os caracterizavam e traziam ao grupo a sua individualidade: Orlando de Morais – o nome da escola; e dança: a arte aprendida/experimentada nas aulas.

> *Interessante pontuar que, nesta época tive acesso – com muita dificuldade e insistência – ao PPP da escola, do ano anterior, pois desejava algumas informações para anexar à escrita do meu projeto de mestrado, e para minha surpresa, apesar de eu ter escrito formalmente o Projeto de dança (ainda sem nome) desde 2015 e entregue para a coordenação anexar ao Documento como Projeto realizado pela escola, este não se encontrava no PPP da escola. Apesar de ser realizado, organizado e escrito desde 2015, ele sequer era mencionado no documento mais importante da escola. Questionei a coordenação, ela consternada disse que não tinha conhecimento desse fato, pois era outra coordenadora antes dela, me pediu para reenviar o projeto que anexaria à nova versão. Só então, o Projeto Orlandança passou a "existir" oficialmente, a nível documental. A partir deste ano (APÊNDICE, 2020, p. 102).*

Neste período, propus aos participantes das aulas, a organização de funções dentro do grupo, a fim de proporcionar a eles o exercício da autonomia e tomada de decisões para o bem coletivo, dentro da perspectiva do processo colaborativo de criação. Assim, levei a ideia de guardiães para o grupo. Neste contexto, em roda fui explicando aos estudantes quais as opções de funções e quais as responsabilidades de cada um, e eles foram se manifestando sobre qual guardião desejavam assumir.

> *Os guardiães deste ano foram: Guardião da organização – responsável por organizar a turma em círculo para início das atividades; Guardião do som – responsável por buscar, instalar e depois guardar o equipamento de som para a aula; Guardião dos vídeos – responsável por captar as imagens em vídeos das atividades e coreografias nas aulas e depois enviar no grupo de whatsapp do Orlandança; Guardião das fotografias – semelhante ao dos vídeos, só que com captura de imagens fotográficas; Guardião das coreografias – responsável por aprender e se lembrar das coreografias para ensaiar com os demais estudantes; Guardião do aquecimento – responsável por planejar atividades ou pequenas coreografias em dança para direcionar o aquecimento e alongamento antes de iniciar as aulas; Guardião da presença – responsável por registrar a presença e ausências dos estudantes do Projeto; Guardião do tempo – responsável por gerenciar o tempo das atividades a fim de melhor aproveitarmos as aulas (APÊNDICE, 2020, p. 103).*

Assim como nos processos colaborativos de criação, essas hierarquias se mostraram flutuáveis (ARY, 2011), logradas ao diálogo e à transformação. Procurei conservar essa divisão de tarefas, porém, de maneira a favorecer o diálogo, as sugestões e ideias de cada estudante participante. Nesta perspectiva, os guardiães poderiam estruturar as sugestões para

determinada área propondo uma organização do trabalho realizado nas aulas, contribuindo para os processos criativos. “Além disso, diante de algum impasse insolúvel teriam direito a palavra final concernente daquele aspecto da criação” (ARAÚJO, 2006, p. 130).

A ideia dessa organização, parte do entendimento de que “[...] para além da criação artística, a colaboratividade se apresenta nas mínimas ações e relações humanas e se faz presente cotidianamente. São atitudes que proporcionam o desenvolvimento de um ambiente cooperativo e elas se apresentam em ações muito singulares, as quais, muitas vezes, nem chamam nossa atenção” (CORRÊA; LUPINACCI, 2015, p. 132). Para além da educação em arte na escola, acredito que a colaboratividade é uma maneira de agir no mundo que, ao romper com paradigmas individualistas, permite a integração e a relação entre os seres humanos, o que, pode torná-los sensíveis, construindo conhecimento através dessa relação e sensibilidade. (IDEM, 2015) Houve um interesse grande por essa organização, os estudantes em sua maioria permaneceram até o final do ano em suas funções. Percebi neste tempo, que havia uma dificuldade em exercer o lugar de guardião da organização, pois ficavam constrangidos e acuados em ter que chamar a atenção dos colegas no início das aulas, em desacordo em expressar seu direito de exercer a fala, de ter voz no grupo.

Durante os meses de fevereiro e março, as aulas se estruturaram de forma a favorecer experimentações dos fundamentos básicos da dança e do movimento. Partindo dessa ideia, desenvolvi atividades de percepção/expressão corporal e alguns elementos do balé clássico com o intuito de proporcionar um acesso a este conhecimento que a maioria nunca experimentou – apesar de desejarem – embora grande parte das meninas quando entravam no Projeto Orlandança sonhavam em ser bailarinas clássicas, fruto do imaginário social e status que a dança clássica carrega historicamente.

Achei importante trazer essa linguagem para experimentarem no corpo (figura 28), buscando contextualizar sobre o lugar do balé na sociedade a responsabilidade de seu status na cena da dança, responsável pela marginalização de outros

estilos de dança, como as danças urbanas, por exemplo, que dialoga de forma mais direta com o contexto social e cultural dos estudantes. Além de promover o que chamo de ditadura do corpo na dança, como já exposto.

Algumas metodologias em dança promovem umas ideias de um corpo universal, ou de uma técnica universal de dança, permanecendo ainda na atualidade, pois sua difusão é extremamente aceitável e encontra apoio no imaginário social, como a figura da menina que a mãe deseja que seja bailarina. Apesar de não ser o caso da proposta de dança defendida no Orlandança, existem inúmeros ambientes educativos e corpos que concordam com essa narrativa, apesar de tantas evidências que provem o contrário. “[...] Corpos geram padrões e possuem características gerais independentes de seus tipos, mas em hipótese alguma são universais. O Universo é outra história. E povoado de informações, de diferenças” (BITTENCOURT, 2012, p. 74).

Figura 28 - Aula de elementos da técnica do balé clássico.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nas fotografias, os estudantes aprendem a dinâmica corporal de realizar uma ponta de pé. A realidade que vemos nas imagens é uma improvisação da técnica clássica na escola, que está longe de ser a adequada para experimentação de fato deste estilo de dança. Os alunos estão sentados no chão (empoeirado da escola) por não possuir no lugar uma barra para os exercícios, então a opção pelo chão para se aproximarem do entendimento de como essa técnica de dança pensa o

corpo e o movimento deste no espaço. Os atores dessa cena, estão atentos, curiosos com o que ouvem e experimentam em seus corpos. Muitos estudantes após experimentarem algumas movimentações do balé acabam comentando que acharam a dança chata, pois é muita coisa para pensar ao mesmo tempo, que é muito difícil, algumas meninas com o ideal social de serem bailarinas, acabam ressignificando suas ideias a respeito desse estereótipo.

É preciso reforçar que não existe técnica corporal que seja base para se aprender outros estilos de dança, como comumente nos levam a acreditar. Durante grande parte da minha formação em dança, ouvi alguns professores falarem com frequência (para mim ou outras pessoas): você não leva jeito pra dançar, não tem a dança no corpo. Hoje compreendo que essas afirmações implicitamente queriam dizer que o corpo do dançarino não havia sido moldado pelos padrões técnicos do balé clássico. Por diversas vezes vi quem não tinha formação técnica em balé ser menosprezado por professores e companhias, ainda que dançasse muito bem, fosse expressivo, crítico, sensível, ou ainda tivesse técnica de outras danças decodificadas, sempre encontravam uma necessidade de dizer que o balé é a base para todas as danças, que se não tivesse um corpo fabricado pelo balé, você não teria um corpo para dança, não teria a dança no corpo e logo, não poderia dançar.

“Nem é preciso dizer que, com isto, não raramente é reestruturada a hierarquia no mundo da dança, reforçando-se o eurocentrismo e o etnocentrismo em relação àquilo que pode ser considerado uma boa dança” (MARQUES, 1999, p. 67). Nesta perspectiva, o ensino do balé clássico, ou a supremacia deste, acaba representando fortemente um ideal enraizado de ensino, corpo, mulher e de Arte permeados pelo pensamento educacional do século XVIII no Ocidente na área de dança. Assim, “[...] com a retomada do ensino do balé clássico como técnica universal básica, estão também sendo restaurados os discursos, ou as metanarrativas desse ensino e, consequentemente, os valores e ideias da cultura subjacente” (MARQUES, 1999, p. 68). Neste contexto, mais vale o sujeito aprender acriticamente uma técnica, repetir e repetir do que refletir criticamente sobre o dançar e/ou criar sua dança, para além disso, só pode ser classificado como dançarino/bailarino aquele que segue à risca essas características tecnicistas e eurocentrista. É preciso pontuar que este estudo não compactua com

esta visão alienada, alienadora, alienante de dança, apesar de buscar valorizar, respeitar e proporcionar experimentações em diversos estilos e técnicas em dança durante minha prática docente.

Além destas aulas, propus que a guardiã da coreografia, na época, a Jheniffer, com a ajuda dos demais estudantes, revisitasse as duas últimas grandes coreografias do Projeto Orlandança, a de 2017 Entre cascas e essências e (Re)existência... brasilis... de 2018. Como uma maneira de realizar a manutenção do repertório coreográfico do grupo e possibilitar que os participantes novatos conhecessem e aprendessem as coreografias já existentes. Foi um momento bem interessante, de deixá-la conduzir e explicar as coreografias juntos com os colegas, e depois dançá-las para os estudantes novatos apreciarem, atentos, encantados e ávido para também ocuparem aquele lugar (figura 29).

Figura 29 - Estudantes veteranos em manutenção de repertório, apresentam as coreografias já construídas para os estudantes novatos.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

No segundo semestre, quando retornei da licença prêmio em novembro, tentei motivar os estudantes a voltarem para as aulas, mas alguns estavam desmotivados, como se o vínculo tivesse sido rompido, acabaram saindo do Projeto Orlandança. Compreendo que as pausas que tivemos neste ano contribuíram para esses afastamentos, não há como negar que uma rotina de processos criativos e aulas foi cortada, ou bloqueada temporariamente, interrompendo ou bloqueando momentaneamente o fluxo criativo do Projeto. Algumas pessoas, que já estavam no Projeto desde 2017 pediram para sair. As justificativas foram diversas, algumas por estarem realizando outras atividades no período vespertino, inviabilizando sua participação no horário da aula, desde a estarem realizando cursos - embora quisessem participar não havia tempo; outros iriam sair da escola no ano seguinte e resolveram não participar mais; outros perderam o interesse por dança naquele momento:

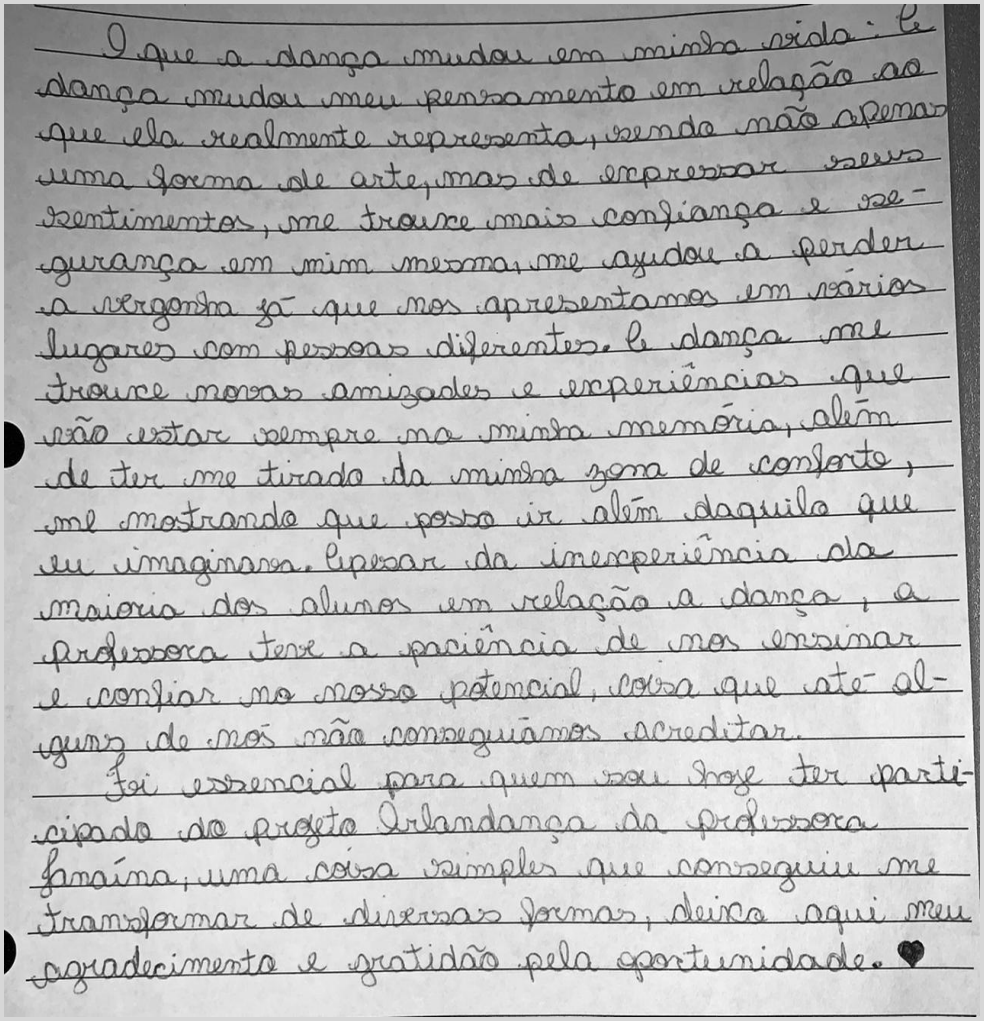
> *[...] uma das estudantes, a Ana Luíza, me agradeceu pela oportunidade, por todo o aprendizado em arte/dança, oportunidade que ela não teve e não teria em outro lugar, mas naquele momento não queria mais fazer dança, que o ciclo dela tinha encerrado com as experiências no Orlandança e já não se sentia tão motivada quanto antes, preferindo sair e dar oportunidade para outra pessoa que dançar realmente desejasse (APÊNDICE, 2020, p. 113).*

Figura 30 - Estudante Ana Luíza (de pé com calça jeans na primeira imagem e na frente esquerda na segunda fotografia).

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Um fato curioso sobre esta estudante (figura 30) é o quanto ela progrediu durante as aulas de dança, se mostrando mais crítica e com voz mais ativa para lutar pelos seus direitos, pelo que acreditava. Me lembro de um dia entrar na sala de aula dela, e a turma estava bastante chateada com algumas mudanças que estavam ocorrendo na escola, fazendo com que a turma deles perdesse cerca de 10 minutos das aulas de educação física toda semana. Ela foi uma das que defendeu seus pontos de vista com clareza e assertividade, dizendo que eles deveriam ser ouvidos pelas suas contrariedades, mas a direção e coordenação nunca consideravam que eles tinham algo a dizer, e que eles tinham muito!! Em sua carta (figura 31), essa estudante consegue expressar por meio da escrita todas essas constatações de como as aulas de dança, no Projeto Orlandança foram importantes para a construção do seu pensamento crítico e forma de (re)ver o mundo.

Figura 31 - Carta da estudante Ana Luiza



O que a dança mudou em minha vida: A dança mudou meu pensamento em relação ao que ela realmente representa, sendo não apenas uma forma de arte, mas de expressar nossos sentimentos, me trouxe mais confiança e segurança em mim mesma, me ajudou a perder a vergonha já que nos apresentamos em vários lugares com pessoas diferentes. A dança me trouxe novas amizades e experiências que vão estar sempre na minha memória, além de ter me tirado da minha zona de conforto, me mostrando que posso ir além daquilo que eu imaginava. Apesar da inexperiência da maioria dos alunos em relação a dança, a professora teve a paciência de nos ensinar e confiar no nosso potencial, coisa que até alguns de nós não conseguimos acreditar.

Foi essencial para quem sou hoje ter participado do projeto Urbandança da professora Janaína, uma coisa simples que conseguiu me transformar de diversas formas, deixo aqui meu agradecimento e gratidão pela oportunidade. ♥

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nas palavras da estudante, quando esta escrever a “[...] dança mudou meu pensamento sobre o que ela realmente representa [...] me trouxe mais segurança e confiança em mim mesma, me ajudou a perder a vergonha, já que nos apresentamos em vários lugares com pessoas diferentes”, podemos elaborar uma leitura acerca desse discurso sobre o quanto essas palavras são significativas no sentido de que as aulas de dança contribuíram para uma transformação dessa estudante, ao se sentir segura, confiar mais em si mesma, ela caminha na direção da construção de sua autonomia, como aponta Paulo Freire (1996), mudando seu modo de olhar o mundo, transformando-o em um modo de ver mais crítico e empoderado, como demonstrar suas ações relatadas acima. Suas palavras corroboram para esta leitura ao escrever “[...] além de me tirar da zona de conforto, me mostrando que posso ir além daquilo que eu imaginava”, e ainda encerra “[...] foi essencial para quem sou hoje ter participado do Projeto Orlandança da professora Janaina, uma coisa simples, que conseguiu me transformar de diversas formas, deixo aqui meu agradecimento e gratidão pela oportunidade.”

Para Foucault (1999, p. 54), há:

> “[...] uma função simbólica na linguagem: mas, desde o desastre de Babel, não devemos mais buscá-la — senão em raras exceções — nas próprias palavras, mas antes na existência mesma da linguagem, na sua relação total com a totalidade do mundo, no entrecruzamento de seu espaço com os lugares e as figuras do cosmos.”

Esse comportamento de Ana Luíza, consegui perceber em mais participantes do Orlandança, durante alguns debates nas aulas de educação física, estes se destacavam em relação aos outros em sala de aula, pois sabiam argumentar com clareza e criticidade, apresentando na maioria das vezes uma leitura crítica e empoderada sobre seus contextos, trazendo inclusive muitas experiências temáticas, corporais que vivenciaram durante os processos criativos em dança. Estes exemplos, corroboram com a argumentação de como as aulas de dança, todos os processos envolvidos nesse entremeio,

contribuem para que os estudantes construam “[...] uma capacidade de se representar e de devolver a compreensão de um mundo maior que aquele em que lhe foi dado mover-se e também por ousar negar-se a uma re-subjetivação que lhe vem sendo imposta” (CARVALHO, 2011, p. 133), de uma sociedade e educação por muitas vezes colonizadora.

Como por exemplo, Jheniffer, (figura 32) que precisou ficar afastada das aulas em novembro e início de dezembro, pois os pais pediram para que ficasse em casa, cuidasse do almoço e dos irmãos mais novos, enquanto a casa da família passava por uma reforma.

Figura 32 - Jheniffer (no meio de frente para a foto) em processo de criação artística juntos a demais estudantes do PPGACV no Seminário da disciplina da FAV. 2018.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

> *Sobre esta estudante, uma professora, de Artes, me confidenciou que durante uma aula na turma desta, ela acabou comentando que explicou para uma amiga que ela não deve esperar e se preparar para casar com um homem rico, ela deve estudar e trabalhar, ser dona do próprio dinheiro! Jhenifer disse querer ser médica e ter o próprio dinheiro, não quer depender de homem nenhum e assim, explicou para sua amiga, de forma assertiva e empoderada. A professora me contou que a estudante trouxe ainda para a sala de aula, experiências da coreografia de 2018, "(Re)existência... Brasilis" ao comentar este fato (APÊNDICE, 2020, p. 113).*

A análise das falas e da fotografia de Jheniffer mostram uma pessoa segura de si, trilhando seu caminho em direção à sua autonomia e empoderamento, na foto, se coloca em uma posição de destaque, se posicionando, fazendo ser ouvida, olhar seguro, postura altiva, tudo isso corrobora com a teoria de que uma metodologia crítica em dança na escola é potente para a transformação dos modos de ver o mundo. Pois, as "[...] informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças (KATZ; GREINER, 2004, p.66).

Assim, se as imagens geram ideias, e tem a capacidade de transformar o ser, necessário que as imagens construídas metodologicamente nas experiências em arte na escola sejam críticas e transformadoras, pois se assim não for, geramos outro tipo de ideias e formando estudantes alienados, logo, se as imagens são utilizadas de acordo com um projeto de mundo, cabe ao professor decidir qual mundo ele quer contribuir para a construção. "Estudar Dança, nessa perspectiva, repropõe a relação entre técnica que se aprende e o projeto artístico que se deseja pôr em prática" (BITTENCOURT, 2012, p. 38).

O ano de 2020, iniciou-se com grandes expectativas em realizar minha investigação de mestrado e um pequeno conflito, que me pareceu ser o fim do Projeto Orlandança. A diretora Dalka Leles me informou que alguns professores a

procuraram insatisfeitos com o fato de eu “sair mais cedo” [no meu horário de atendimento] na terça e na quinta feira, mesmo sabendo que na segunda e na quarta fico até mais tarde com os estudantes da dança e terem concordado com este formato em planejamento coletivo. Essa reclamação se dava unicamente pelo fato de haver muitas faltas de professores, e os demais não quererem cobrir estas em seus horários de estudo ou atendimento, querendo que eu entrasse em sala, mesmo após ter dado minhas aulas no dia anterior, após o horário. Alguns queriam que, eu não “saísse mais cedo” para cobrir os professores faltosos.

> *Conversamos novamente em planejamento coletivo e foi questionado se alguém era contra o formato do Projeto Orlandança continuar, e reiterei dizendo que se não fosse neste formato provavelmente não continuaria, dada as circunstâncias já vivenciadas. Todos concordaram e mais uma vez afirmaram que o as aulas de dança não poderiam acabar, ou seja, quem era contra e reclamou, mais uma vez não se manifestou no coletivo. Assim o Projeto Orlandança continuou no mesmo formato (APÊNDICE, 2020, p. 119).*

Os estudantes que encerraram no Projeto no fim de 2019 permaneceram e abri mais algumas vagas, contando inicialmente com 20 estudantes para a pesquisa de mestrado. Apresentei aos estudantes o Projeto Orlandança e a pesquisa que desejo desenvolver neste e propus uma dinâmica com um pau de chuva, onde eles deveriam responder à pergunta: “por que eu escolhi dançar?” enquanto o instrumento estivesse produzindo som, e gravei as respostas de cada um, transcrevo-as abaixo:

> “Eu decidi entrar na dança porque é um exercício que acalma bastante e também ajuda muito a gente relaxar. Ajuda quando a gente tá com raiva às vezes e também ajuda quando a gente tá... depressivo.” (Guilherme, 12 anos – participante novato)
> “Eu decidi entrar na dança porque eu sou apaixonada por dança desde pequena e sempre vi a professora Janaina fazendo aqui na escola e desde então eu apaixonei!” (Maria Welaine, 12 anos – participante desde 2019/2)
> “Eu entrei na dança porque eu gosto de dança, e é um exercício relaxante.” (Vinícius, 12 anos, participante desde 2019)
> “Eu entrei na dança porque ela ajuda muito a relaxar, a desestressar... é isso...” (Kristian, 12 anos, participante desde 2019)
> “A dança é como se fosse a minha melhor amiga, a cada movimento é um desabafo, e para a mim a dança me permite ser livre e é uma coisa que eu amo fazer, de paixão.” (Jhenifer Haiane, 14 anos, participante desde 2017)

> “Eu entrei na dança porque ela me acalma, e tira os problemas da minha vida.” (Sara Pereira, 13 anos, participante desde 2017)
> “A dança foi importante pra mim porque, desde o começo eu me achava muito tímida, não me achava com importância, até quando a dança me achou, risos, e eu achei ela. Nossa... eu não sei... foi acabando a timidez com o tempo e... fui achando eu mesma sabe?” (Letícia, 14 anos, participante desde 2017)
> “Dança para mim é inspiração, eu gosto de dançar.” (Dulce Maria, 12 anos, participante desde 2019)
> “Dança para mim foi, um jeito de não ficar só parada e também porque eu gosto, mesmo que eu seja envergonhada.” (Sara Asheley, 12 anos, participante desde 2019/2)
> “Dança pra mim, é uma coisa que eu gosto de fazer desde pequena, porque... eu sou muito estressada me desestressa, me acalma... eu gosto muito. E eu pretendo continuar pra vida toda.” (Ariadne, 14 anos, participante desde 2017).

Aqui, fica a lembrança sonora do arquivo, uma recordação viva, evidente, do papel da entonação da voz dos estudantes que me trazem memórias deste dia, dos sons, dos cheiros, das expressões dos corpos, tão importante na literatura oral, que dizem tanto quanto as palavras que se deixam escapar (FARGE, 2017).

Foucault (1999, p.57) pontua que saber “consiste, pois, em referir a linguagem à linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar.” Nesse sentido, é possível interpretar das palavras dos estudantes algumas questões como uma compreensão reducionista de dança, por alguns estudantes, especialmente os novatos, ao relacionar as aulas de dança a uma perspectiva de relaxamento, exercício físico, emagrecimento, calmante, antidepressivo, desestressante, válvula de escape para “tirar os problemas da vida” e outros, não entendo que a dança também não faça isso, mas ela não é só isso, ela é também, como apontam outros estudantes, que já estão há mais tempo no Orlandança, uma forma de transformar seu mundo interno e externo, uma forma de se perceber, de se compreender neste mundo, para então poder modificar-se e modifica-lo, e mais ainda, uma forma de linguagem, de expressão, de comunicação.

Antes de suspenderem as atividades escolares devido à pandemia de COVID-19 no dia 16 de março, tivemos poucas aulas no Projeto Orlandança. Foram apenas oito aulas, de fevereiro à metade do mês de março. Procurei trabalhar com os

estudantes: atividades sobre as dinâmicas do movimento proposto por Rudolf Laban (socar, chicotear, pressionar, flutuar, pontuar, cortar, retorcer e deslizar) com diferentes partes do corpo e sequências coreográficas de dança contemporânea, a fim de proporcionar aos estudantes, principalmente os novatos, experimentações das movimentações características deste estilo de dança, sobretudo os movimentos realizados no nível baixo (chão) como os cloches e espirais (figura 33).

Figura 33 - Aula de experimentações dos elementos característicos da dança contemporânea.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Bem como propus uma atividade de criação, onde teriam que criar uma hashtag que representasse “o que é a dança para você?” e criassem uma célula coreográfica sobre essa palavra. As palavras que surgiram foram: #livre (Jheniffer

Haiane), #inspiração (Dulce Maria), #arte (Maria Welaine), #paz (Vinícius), #tranquilidade (Ariadne), #dançarino (Kristian), #bem (Sara Ashley), #leveza (Guilherme), #calma (Sara Pereira), #vida (Letícia).

A partir dos movimentos experimentados das dinâmicas de Laban e da dança contemporânea, propus unirmos tudo o que haviam experimentado nas aulas, formando uma pequena célula coreográfica, onde no final encerrariam com as criações deles a partir das hashtags. A imagem a seguir mostra os estudantes à vontade ao compartilharem suas movimentações, como se neste momento pudessem deixar de lado a tensão característica de aprender o novo, pisar em um território desconhecido, e deixassem que sua essência aparecesse, e fosse valorizada.

Figura 34 - Em atividade proposta, estudantes compartilham suas criações de movimento a partir das hashtags.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Alguns estudantes, sobretudo os novatos, tiveram dificuldade em realizarem as movimentações propostas, e ficaram paralisados no momento final onde deveriam fazer a sequência coreográfica que criaram e improvisar, na imagem abaixo

(figura 35) é possível perceber alguns deles com expressão perdida, olhando para a estudante da frente, mais experiente em dança (Jheniffer). Muitos estudantes que chegam ao Projeto Orlandança têm necessidade de copiar as movimentações dos colegas ou de mim, quando é uma atividade que exige criação, ainda que tenham estímulos criativos, muitos ficam perdidos, até se encontrarem e começarem a criar. Entendo que técnica e criação se fazem no ato de dançar, pois a "dança em um corpo resulta de uma série orquestrada de eventos em simultaneidade, da ligação fenomênica deste corpo com o que o envolve, via percepção até a aprendizagem, a memória muscular, e aquilo que resulta em arte" (KATZ, 2005, p.197).

Além disso, se um "[...] corpo experencia soluções sucessivas, suas aptidões coexistem, com suas possibilidades de ação, sempre criativas. Solucionar é sempre um modo de arranjo em um determinado momento, é processo, e o corpo, ao se auto-organizar, apresenta sempre outras possibilidades. Estas são diferenciadas a cada momento. Soluções exigem organizações singulares, não se repetem" (BITTENCOURT, 2012, p. 84).

Figura 35 - Estudantes improvisam suas células coreográficas.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Para Morandi (2006b), um caráter instrumental da dança na escola, tem estado presente através de “atividades” com o intuito de socializar, descontrair, desinibir, porém, dificilmente se assume a importância da dança enquanto área de conhecimento, com seus saberes e especificidades, isso significa que a partir da análise das frases e palavras sobre dança trazidas pelos estudantes, é possível inferir que a maioria dos estudantes ao entrarem para o Orlandança, possuem uma visão reducionista e instrumental de dança, como apontado na análise dos discursos dos estudantes, que vai se modificando, amadurecendo ao longo das aulas e processos criativos, como é possível perceber pelas falas dos estudantes com mais vivências em aula. Todo esse processo demanda esforço e tempo, é nítida a diferença da desenvoltura, participação, criticidade e empoderamento dos estudantes que estiveram por mais tempo no Projeto, por isso, considero que este estudo teve um salto inigualável ao mudar seu percurso pelas transformações ocasionadas pela COVID-19. Ao evocar meu acervo,

constituído de arquivos de imagens, memórias, cartas, áudios, vídeos esta pesquisa se fortalece no sentido de se aproximar da realidade de uma experiência de ensino de arte na escola, um trabalho de pesquisa, práticas, longo e cuidadoso. Educação sensível, crítica em arte leva tempo, é um trabalho extenso, afinal, o "[...] campo da educação e da arte é árido. Só trabalha com dança e com educação aquele que acredita que o sonho ainda é possível" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 61).

Outra questão que merece ser pontuada, foi a interferência de familiares dos estudantes [novatos] em duas aulas deste ano. Na primeira, a avô de uma das estudantes que havia entrado no Orlandança em 2020, e se mostrou extremamente interessada, motivada e encantada em aprender sobre o universo dançante, chegou em uma aula e visivelmente nervosa começou a esbravejar com a neta dizendo estar preocupada porque ela não havia chegado em casa no horário.

A estudante, explicou que a avó a autorizou a participar das aulas, sabendo do horário, a senhora bastante nervosa afirmou que nem leu o que era, mas se soubesse que era dança não teria assinado e me perguntou de forma bem ríspida se "essa coisa de dança vale alguma coisa para a escola, é obrigatório fazer?", expliquei à ela que valia experiências significativas, aprendizado sensível, criticidade, mas se ela se referia a "ganhar nota" na escola, não valia não. A avó saiu esbravejando dizendo à neta que quando terminasse "isso daí" que ela fosse para a casa, e ficou esperando-a na porta da escola. Após isso ficou um clima super constrangedor, e a estudante ficou visivelmente abalada, envergonhada. Tentei contornar a situação dando continuidade à aula normalmente.

> *Fui embora bastante chateada e reflexiva neste dia, com a clara desvalorização dos saberes da dança, da arte para grande parte das pessoas, o que vale é aquilo que "dá nota" que tem resultados cartesianos, palpáveis, os conhecimentos sensíveis que a arte proporciona, não tem sentido algum pra muita gente. Pensei que não voltaria às aulas, mas na aula seguinte estava lá, com seus olhinhos brilhando de curiosidade, perguntei se estava tudo bem e ela disse que sim, que a avó havia entendido mal e ficou nervosa (APÊNDICE, 2020, p. 127).*

A segunda interferência, foi a irmã de uma outra estudante [também novata], veio conversar comigo para saber mais a respeito do Projeto Orlandança, pois segundo ela, a irmã estava com muita vontade de participar, mas a mãe estava resistente em autorizar, pois segundo ela aquela é bem fanática com a religião, e por ser evangélica, achava que a filha estaria aprendendo alguma dança profana na escola. Comentou comigo que a coordenadora da escola havia informado a ela que a minha pesquisa de mestrado se desenvolveria no Projeto, e interessada me perguntou do que se tratava. Expliquei sobre o que se tratava minha investigação, e se mostrou encantada afirmando a importância desse tipo de Projeto para esta comunidade que é tão carente de tudo.

> *Disse ser estudante de Geografia e interessada em pesquisar sobre Cultura, ainda contou que dança quadrilha profissional em Goiânia e há muitos anos reconhece a importância da dança na escola, uma oportunidade única que possibilita a mudança no universo dessas crianças que vivem na violência. Emocionada e com os olhos cheios d'água, relembrou seus tempos de estudante no Colégio Waldemar Mundim, onde ela tinha aulas de dança, que gostava bastante de participar. Me pediu para assistir a aula e ao final conversamos novamente, ela me parabenizou pela aula e o Projeto Orlandança que gostou bastante. Disse ainda que iria convencer a mãe a deixar a Isabela participar, mostrando a ela que a mãe está errada ao ter preconceito com a dança e querer privar a irmã de ter acesso a este conhecimento (APÊNDICE, 2020, p. 128).*

Duas experiências completamente distintas, uma me tirou o chão, fazendo com que eu sentisse que o trabalho em arte que desenvolvo de nada vale, não fazia diferença naquela comunidade, a outra exatamente o oposto, acendendo em mim a chama de que é possível fazer a diferença com um ensino de arte crítico, sensível, colaborativo, de empoderamento, em uma comunidade periférica como a da E.M. Orlando de Morais.

3.2. Processos colaborativos de criação: construindo caminhos de um ensino crítico em arte/dança

Desde o primeiro ano de Projeto de dança – quando ele ainda nem tinha um nome específico – organizei a rotina das aulas de forma a desenvolver os conhecimentos específicos em dança, mas também proporcionar momentos de criação colaborativa em dança, com apresentações de coreografias na escola e fora desta. Em dança, uma maneira de criação artística é a coreografia, onde são sistematizadas as movimentações e expressões do corpo utilizando (ou não) músicas, objetos cênicos e outros materiais.

> O termo coreografia, etimologicamente oriundo dos gregos e que significava, numa primeira conceituação, “descrever a dança”, envolve hoje múltiplos sentidos. No decorrer da história da dança, diferentes movimentos artísticos transformaram o fazer em dança em uma produção multifacetada, o que pode mobilizar na contemporaneidade, consequentemente, a valorização da diversidade humana neste meio profissional (CORRÊA; HOFFMAN, 2014, p. 103).

Lupinacci e Corrêa (2015), afirmam que em todas as áreas da vida os seres humanos criam. Criamos objetos e artefatos, maneiras de nos relacionar, entre tantos outros elementos que podem ser gatilhos para ações cotidianas, contribuindo para o viver. Existe uma compreensão no senso comum, de que a criatividade é considerada uma habilidade restrita ao fazer artístico, o que na verdade trata-se de uma forma superficial de compreender os processos criativos. Entendo que o ato criativo é uma ação inerente a qualquer ser humano, assim, criar e viver se interligam. (LUPINACCI; CORRÊA, 2015). Isto se justifica a partir de estudos baseados em Ostrower (1987) e Salles (2006), apontam que a criação permite diversas transformações nas esferas sociais, culturais e políticas da sociedade.

Procuro orientar os processos criativos em dança a partir da teoria de Lobo e Navas (2008), que desenvolveram uma proposta metodológica chamada de Triângulo da Composição. O ponto de partida desta proposta é o Triângulo da Composição, que é definido como um princípio que deve estimular, nortear e elaborar os processos criativos coreográficos. Este triângulo, possui os seguintes eixos fundamentais:

> O **imaginário criativo**, que se refere aos conteúdos e ideias percebidas, vivenciadas, sentidas, inscritas, e imaginadas no corpo.
> O **copo cênico**, que se refere ao corpo preparado para a cena, corpo no qual se manifesta com intenção o imaginário criativo.
> O **movimento estruturado**, que se refere à elaboração do movimento, que se estrutura em ações, espaços, dinâmicas e relacionamentos para organizar a expressão do imaginário criativo por meio do corpo cênico. (LOBO; NAVAS, 2008, p. 22).

Sendo que alguns procedimentos merecem destaque no imaginário criativo, pois faço bastante uso deles, como irei descrever posteriormente nos processos criativos das coreografias:

> **Estímulo à criação**: através de propostas artísticas, estimular e exercitar a percepção, a sensação, o sentimento, as emoções, a memória, a imaginação e as demais nascentes;
> **Estímulos básicos ao movimento**: desenvolvimento de propostas corporais a partir de estímulos sensoriais, motores, vocais, musicais e espaciais;
> **Improvisação e investigação**: propostas de temas variados, perguntas e ideias que motivem a improvisação, a pesquisa e a investigação de movimentos;
> **Seleção de imagens corporais e em movimento**: exercitar a capacidade de seleção através da percepção ou/e da repetição;
> **Configuração e forma**: fixar e registrar no corpo o material de movimento selecionado.
> **Construção de pequenas frases ou cenas**: exercitar a escrita de movimentos de pequenas frases ou cenas, começando a elaborar estruturas.
> **Análise**: desenvolver o espírito analítico, rever, avaliar (LOBO; NAVAS, 2008 p. 32).

Além disso, posso afirmar que grande parte dos processos criativos no Orlandança, considera as imagens como parte essencial desse fluxo criativo, pois, são compreendidas como informações, que são aplicadas no contexto do ensino de dança, comprometendo-se com o modo como cada corpo consegue organizá-las. Esse comprometimento procura não ignorar que cada corpo dispara uma rede de imagens sucessivas relacionadas ao que está sendo proposto, pois não há como ignorar a rede de suas conexões. (BITTENCOURT, 2012) “Cada tipo de aprendizado traz ao corpo uma rede particular de conexões. Quando se aprende um movimento, aprende-se junto o que vem antes e o que vem depois dele. O corpo se habitua a conectá-los. A presença de um anuncia a possibilidade de presença dos outros” (KATZ, 2001, p. 07).

Além disso, busquei nas aulas, colocar em prática o entendimento de que é importante a participação, colaboração dos estudantes na criação coreográfica, porém sabendo que sem um processo de elaboração corporal, estímulos para criação, torna-se mera reprodução de gestos, desprovidos de estudo e reflexão do movimento. “Esse processo externo de reprodução do movimento pode ser comparado à leitura sem compreensão do texto: as palavras isoladamente podem ser lidas, assim como os movimentos podem ser copiados, mas todo o processo de absorção do conteúdo implícito se perde” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 75). Isso significa priorizar uma pedagogia crítica para aprender e ensinar dança, propondo novos paradigmas para a sua aprendizagem, uma vez que os processos pedagógicos têm se pautado no ensino de práticas reprodutivas de movimentos e com saberes meramente técnicos.

> Aqui a proposta é que, para além da técnica, a vida dxs estudantes também seja currículo e que de suas vivências surjam novos saberes. Nesta perspectiva, são saberes da dança os conteúdos propriamente desta arte, que dizem respeito aos seus elementos técnicos, mas também os conteúdos expressivos – muitas vezes não trabalhados em aulas de dança – e os saberes oriundos dxs estudantes, conhecimentos estes que podem dizer respeito diretamente à dança ou não. Ou seja, há conteúdos gerais e singulares. Além disso, há uma mudança paradigmática no que diz respeito à organização destes conteúdos, uma vez que há a valorização da singularidade de cada pessoa (BALDI, 2017, p. 310).

Assim, sobre o resultado das coreografias e locais de apresentação, o evento Festival Arte-Educação, era o principal local fora da instituição, onde os estudantes se apresentavam. Este era[13] organizado pela SME, com o objetivo de oportunizar as unidades educacionais de mostrarem os trabalhos desenvolvidos em arte com os estudantes. Já, na E.M. Orlando de Morais, os eventos que contavam com a apresentação dos estudantes do Projeto eram diversos, desde Festa da Família, aniversário da escola até a culminância de outros projetos desenvolvidos nas salas de aula. Dessa forma, organizei para análise, descrição e discussão dos processos criativos do projeto Orlandança, em quatro processos de criação coreográfica,

[13] Infelizmente por decisões políticas de uma gestão, de desmantelamento da arte, o Festival Arte Educação foi extinto no início de 2021, juntamente com a Gerência de Projetos da SME, que se mostrava desenvolvedora de inúmeros projetos em arte no município de Goiânia. Sem dúvidas um retrocesso enorme para o ensino de arte na RME-GO.

sendo que três deles considero mais elaborados (2016, 2017 e 2018) e um mais simples, já que estava no início de tudo (2015).

Todas as temáticas escolhidas, partiam do interesse e contexto dos estudantes, nesse sentido, trago Marques (2010) para uma proposta em dança que privilegie o Tripé: Arte - Ensino - Sociedade[14], que a autora chama de Dança no Contexto. Para a referida autora, os "[...] corpos que leem a dança são os mesmos que permitem, acessam e constroem os constantes fluxos de diálogo a respeito de si mesmos com/no mundo" (MARQUES, 2010, p.141).

> A proposta metodológica da Dança no Contexto permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte[15]) e as relações desses saberes como os atores sociais (vértice do Ensino[16]) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade[17])" (MARQUES, 2010, p. 145).

Em 2015, o tema escolhido foi "Bullyng":

[14] Essa proposta da autora parte dos seus estudos em Paulo Freire e em Ana Mae Barbosa, principalmente quando esta propõe a Abordagem Triangular, inicialmente pensada para as Artes Visuais, com os vértices: fazer, apreciar e contextualizar.

[15] Relaciona as pessoas e a sociedade dialogando com: fazer (subtextos: corpo e movimento; signos da linguagem da dança; textos: processos criativos – improvisação, composição e processos interpretativos – repertórios), apreciar (descrever, interpretar) e contextualizar (as histórias das artes, outras áreas de conhecimento) (MARQUES, 2010, p.185).

[16] Relaciona a arte da dança ao mundo dialogando com: o conhecimento de si (conhecer-se), conhecimento do(s) outro(s) (reconhecer-se) e conhecimento do meio (conhecer-se e reconhecer-se nos tempos-espaços) (IDEM).

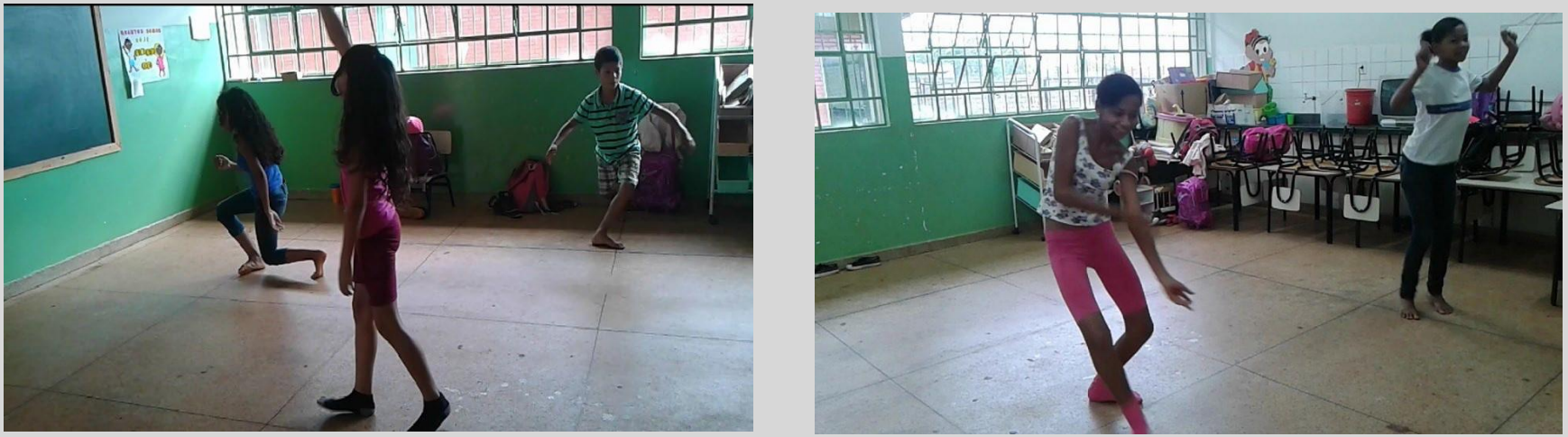
[17] Relaciona a dança às pessoas dialogando com: o mundo vivido (relações de poder, de gênero, classe, etnia, idade, sexualidade), mundo percebido (modos de ver, sentir, perceber, intuir, ouvir, tocar) e mundo imaginado (relações simbólicas, estéticas, transcendentes, virtuais) (IBID).

> *[...] iniciamos nossa investigação, com vídeos do You Tube que achei sobre a temática, alguns vídeos que explicavam o conceito da palavra e a diferenciava de "racismo", pois percebi que os alunos em muitos momentos confundiam os dois conceitos, e outras encenações por meio de animações que mostravam situações de Bullying na escola e suas consequências. Depois deste momento começamos a trazer algumas imagens vistas nos vídeos, pedindo para que os alunos trouxessem estas para o corpo, através de movimentos e expressões, os sentimentos que experimentaram ao ver os vídeos, criando algumas sequências coreográficas (APÊNDICE, 2020, p. 10).*

Outro ponto interessante da criação dessa coreografia foi que propus aos estudantes que analisássemos a letra da música "Máscara" da cantora Pitty e em seguida criassem uma célula coreográfica em cima de um trecho da música, procurando trazer para o corpo as aulas vivenciadas acerca dos estudos labanianos e os elementos da dança contemporânea e das imagens sentidas no corpo na atividade anterior. O que foi bem desafiador, pois, devido a inexperiência destes, poderia ter resultado em movimentos literais, de acordo com as palavras da música, tão encontrados no senso comum.

Isto se explica pelo fato de que as imagens "não são alegorias do corpo, parábolas enfeitadas de devaneio, embora a imaginação seja constituída de imagens. Não são espelhos do mundo no corpo, já que não há retratos imputados no cérebro. A produção de imagens se dá a partir das correlações de coerência entre o corpo e o ambiente" (BITTENCOURT, 2012, p. 27).

Figura 36 - Estudantes apresentando suas criações coreográficas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As imagens acima mostram, pela expressão dos estudantes, concentração e empenho em realizar a atividade, bem como certo deleite em estar ali criando, experimentando e ampliando seus repertórios de movimento. É possível pontuar o aparente “caos” presente no ambiente, com carteiras amontoadas, mochilas e outros objetos, que gritam a dificuldade encontrada em grande parte das aulas de dança na escola: a falta de um espaço adequado para estas, assim, improvisamos, criamos maneiras de proporcionar aos estudantes o acesso a este conhecimento com o que for possível.

> *O resultado foi muito interessante e surgiram criações bem surpreendentes, dada as circunstâncias ali postas: alunos que em sua grande maioria nunca tiveram aulas de dança, e suas experiências estéticas nesta linguagem estava geralmente relacionada à cópias de coreografias de danças midiáticas em Redes Sociais, ou seja, atividades relacionadas à criação em dança, ainda eram um pouco estranhas para este grupo de alunos naquele momento (APÊNDICE, 2020, p. 11).*

Isto confirma que as “[...] imagens do corpo não surgem como mágicas. Corpo e ambiente trocam informações continuamente e, portanto, contaminam-se mutuamente” (BITTENCOURT, 2012, p. 28).

Devido a uma greve dos trabalhadores da educação do município de Goiânia em meados de abril de 2015, as aulas no Projeto de dança foram suspensas, e retornaram somente em agosto deste ano. Assim, não foi possível construir um processo criativo com mais imersões, cuidado, escuta, pesquisa, como costumo priorizar. E nem apresentamos no Festival Arte Educação daquele ano, porém, apresentamos uma coreografia de nome “Seja você”, a partir das criações que havíamos desenvolvido antes da greve, ela foi dançada pelos estudantes na unidade escolar, na culminância do Projeto Bullyng na escola”.

> *Iniciamos o ano com 15 alunos, e restaram apenas 09 alunos fixos participantes do Projeto (sendo desses, apenas 2 do gênero masculino), muitos desistiram no meio do percurso, por desinteresse, falta de compromisso, ou ordem dos pais, por acreditarem que a dança estava atrapalhando o desempenho dos seus filhos na rotina escolar (APÊNDICE, 2020, p. 12).*

As imagens abaixo, mostram um pouco dessa apresentação na escola. Com um figurino improvisado, aproveitando o que eles já tinham (roupas pretas) e algumas meias coloridas que possuo, inseguros com as movimentações [percebam os olhos ou cabeças baixos ao dançarem, ou ainda procurando olhar a estudante mais experiente em dança para copiar a coreografia, apresentando uma coreografia sem limpeza e os estudantes com pouca presença de cena, porém, ao mesmo tempo demonstrando liberdade, se sentindo valorizados por já estarem criando células coreográficas e dançando-as na coreografia.

Neste contexto, entendo que imagens:

> [...] mantêm conexão com um tipo de mundo que as possibilita existir, uma vez que surgem fluxos das trocas entre corpo e ambiente. Imagens que mantém a sua generalidade no tempo expõe com mais clareza a sua impregnação ideológica. Exemplos de imagens impregnadas de ideologias não faltam, pois a maior parte delas carrega a intenção de esculpir e

modelar corpos. A insistência em manter o belo como condição apriorística na dança, através da propagação de modelos de corpos ideais, constitui uma estratégia imobilizadora, de dominação. Isto porque a informação que se está empregando na forma de uma instrução universal (o belo) impede o entendimento de que cada corpo se organiza de um jeito, age de um jeito, e realiza um tipo de beleza diferente do outro. Tais práticas são tentativas de adaptar os corpos a um determinado contexto. a estratégia consiste em conseguir que as imagens universalizantes sejam imagens arremessadas aos corpos (BITTENCOURT, 2012, p. 82).

Figura 37 - Estudantes apresentam na escola a coreografia "Seja você".

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Como eu disse anteriormente, considero este primeiro ano, como ensaios, vivências, experimentações em dança, a fim de que os estudantes pouco a pouco se apropriassem desse conhecimento em arte, para então construir caminhos de criticidade na leitura de mundo. Cada corpo, constrói à sua maneira, através de suas experiências, sua própria cadeia de informações, sua passarela de imagens. E como o corpo não é uma ilha, ou um recipiente, suas conexões são explicadas no movimento dos seus acordos. Assim, algumas:

> [...] imagens podem ser eficientes para alguns corpos, não para todo. Na dança, geralmente as imagens empregadas na transmissão de conhecimento são efetivadas por sistemas de códigos conhecidos como métodos ou técnicas, e são utilizados como solução universal, pois partem da hipótese de que o que prega se adéqua a qualquer corpo. apoiam-se na crença da existência de um corpo generalista. Caso os corpos fossem mesmo genéricos e não tão específicos quanto, de

> fato, são, seria muito menos turbulenta a atividade de compartilhamento da informação nos processos educacionais (BITTENCOURT, 2012, p. 82).

Nesse sentido, foi muito importante esse primeiro contato da dança contemporânea com a comunidade escolar, especialmente os demais estudantes da instituição, pela imagem abaixo, percebemos estes atentos, com ar de surpresa, provavelmente se questionando: que dança é essa?

Figura 37 - Comunidade escolar assiste atenta a apresentação coreográfica dos estudantes do Projeto de Dança.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Em contrapartida, para mim se tratou também de um momento de grande importância e significado, pois:

> *[...] marcou o meu primeiro ano desenvolvendo o Projeto de Dança na E.M. Orlando de Morais. Um modo daquela comunidade escolar conhecer meu trabalho e permitir que ele continuasse no ano seguinte. [...] A repercussão foi muito boa, tanto dos alunos dançantes que mostraram bastante interesse em continuarem no ano seguinte, quanto dos colegas e direção que elogiaram bastante o trabalho ressaltando a importância da arte e da dança na vida dos estudantes da escola, e dos alunos que não participaram do Projeto, mas assistiram a apresentação coreográfica, se mostrando bastante curiosos com aquele "jeito diferente" de fazer dança, a qual não estavam acostumados ou sequer conheciam (APÊNDICE, 2020, p. 14 e 15)*

Nessa perspectiva, entendo que as;

> [...] apresentações em dança, antes de serem apenas mera ilustração, são parte importante da formação em dança, porém como resultado de todo um processo que desemboca num espetáculo. Enquanto em algumas áreas os trabalhos desenvolvidos são mais palpáveis e de fácil percepção, em dança o espetáculo constitui a única forma de os pais terem acesso ao aprendizado dessa linguagem. Mas a apresentação não pode surgir sem que ocorra efetivamente um aprendizado em dança, o que seria equivalente à realização de uma exposição de desenhos mimeografados: eles serviriam ao propósito de exposição, mas não seriam reconhecidos nem valorizados como conhecimento artístico (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 90).

Vale ressaltar que pelo estudo dos arquivos do acervo, percebi o quanto eu, assim como os estudantes, era inexperiente, apesar de já atuar na docência em dança na escola desde 2005, notei nos vídeos do acervo deste ano, que em muitos momentos eu me perdia nas contagens dos movimentos das coreografias, além de captar imagens fotográficas e audiovisuais – das aulas e apresentações - de forma bem amadora, com baixa qualidade técnica e estética. Bem como as imagens aqui compartilhadas, que fazem parte desse acervo, muitas se tratam de prints de vídeos, por não possuir fotografias que registrassem as experiências.

Isto me fez questionar bastante o quanto deixamos de registrar, anotar, refletir sobre nossa práxis pedagógica, pois, muitas vezes, imersos no massacrante [e burocrático] cotidiano escolar, somos engolidos e perdemos a oportunidade de

registrar e divulgar trabalhos interessantíssimos que realizamos nas escolas. Na direção dessa reflexão, percebi ainda, como meus registros modificaram a partir de 2019, quando havia definido meu projeto de mestrado, e, portanto, comecei a ter um olhar de pesquisadora [para além do de docente] para os processos vivenciados durantes as aulas, melhorando de certa forma esses registros.

O segundo processo criativo que pretendo narrar, aconteceu no ano de 2016, e ainda teve como temática o Bullying, os estudantes solicitaram que continuássemos a explorar este, pois pela greve do ano anterior, o processo de criação ficou comprometido, sendo realizado de forma mais simples e improvisada.

> *Além disso, o tema se fazia extremamente atual e necessário devido ao surgimento de alguns apelidos e brincadeiras ofensivas dentro da escola que estavam incomodando alguns alunos, além de ser um Projeto temático específico, que consta no Projeto Político Pedagógico da escola e é realizado todos os anos por exigência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, como dito anteriormente (APÊNDICE, 2020, p.22).*

Os laboratórios de criação ocorreram de fevereiro a abril de 2016. E foi de grande potência e sensibilidade. Os percursos do fluxo criativo dessa coreografia se iniciaram com os estudantes assistindo vídeos sobre o tema, contendo a definição do conceito Bullying. Em seguida, houve reflexão e discussão sobre eles. Na sequência, incentivei os estudantes a escreverem textos que narrassem as próprias experiências com a temática, seja de quem pratica Bullying, é uma vítima ou testemunha dessas situações. Procurando trazer alguns elementos dos processos criativos desenvolvidos por Pina Baush em suas obras artísticas. Fernandes (2007) aponta que Baush construiu grande parte de seus espetáculos através de improvisações, que eram realizadas através de perguntas e questões sobre a memória e experiências de cada um dos dançarinos. Então, no contexto das aulas, estimulados e sensibilizados pela memória, improvisando, repetindo, os estudantes intérpretes-criadores podem ser estimulados a investigar maneiras de se relacionar com o espaço, com seu corpo, seus movimentos, criando-os a partir dessas sensações e sentimentos (re)vividos por eles.

Depois da escrita dos textos, os estudantes compartilharam através de leituras coletivas. Escolhemos um dos textos, de uma das estudantes, que escreveu um texto extremamente sensível e ao mesmo tempo forte, como é possível ler abaixo.

> *“Naquele dia, eu não estava em sã consciência. Me deixei levar pelo medo, e caí na depressão... Minha vida tinha acabado ali. Quando fui agredida, ofendida. No momento senti ódio, tristeza. Mas o pior de tudo foi...eu fugindo de tudo e de todos... Fugindo do que é meu por direito: minha liberdade! Então, deixei tudo para trás, enfrentei tudo e segui o meu destino...” (APÊNDICE, Ana Luíza, 2016)*

Perceba a potência dessas palavras, escritas por uma estudante de 12 anos, o quanto são fortes e retratam sentimentos depressivos e ao mesmo tempo de superação. Segundo a estudante, ela escreveu a partir dos sentimentos que surgiram em si ao assistir os vídeos de Bullyng do processo criativo, mas as palavras soam com tanta familiaridade por ela, que nos faz questionar se não são fruto de acontecimentos reais. Posteriormente, este texto foi interpretado/gravado por outra estudante, e fez parte da coreografia, sendo dançado pela aluna Rafaela, que compôs seu solo a partir do texto.

Sempre busco propor atividades dessa forma, para que os estudantes tenham meios de trazer suas vozes das bordas para o centro, procurando não eliminar e nem invisibilizar os “[...] saberes que não se enquadram na racionalidade científica, como os conhecimentos populares, [...] os conhecimentos camponeses e os conhecimentos urbanos por exemplo” (LIMA e GERMANO, 2013, p. 220), desarticulando a destruição de outros conhecimentos, almejando fugir do que Santos (2007) chama de epistemicídio - a morte dos conhecimentos alternativos.

Após este momento:

> *[...] realizamos experimentações/criações de frases coreográficas (a partir das aulas de repertório, jogos de improvisação partindo de imagens/vídeos e tendo como suporte criativo a estrela labaniana). Assim, construímos nossa coreografia a partir de uma narrativa, que partiu de toda a pesquisa realizada, principalmente do texto produzido pela aluna Ana Luíza (APÊNDICE, 2020, p.23).*

A trilha sonora foi escolhida da seguinte forma, durante as experimentações de movimentos, apresentei diversas possibilidades de músicas de diversos artistas e pedi para que eles estivessem atentos aos sentimentos que surgissem durante as movimentações nas músicas, e qual música acionaria neles memórias, sentidos e significados que remetessem à história que iríamos contar na coreografia. Assim, as músicas selecionadas pelos estudantes foram: Les jours tristes e Le moulin de Yann Tiersen e Sweet dreams versão de Danni Carlos, além do texto da estudante Ana Luíza, o som de vozes de alunos no recreio e a sirene da escola que se tornaram parte da coreografia.

A narrativa coreográfica criada no coletivo foi, que se passaria na escola (por isso o som da sirene e do recreio), e contaria [por meio da linguagem do movimento] a história de uma menina que chegando na escola, era acolhida por uma amiga, mas depois ela se juntaria a outros colegas para persegui-la e maltratá-la. Assim, surgiu o duo inicial, com as estudantes Rafaela e Thaynara (figura 39). A primeira, mais experiente em dança, teve tranquilidade para realizar e expressar os movimentos, contribuindo muito com a segunda, que iniciou bem inexperiente, e foi enriquecendo seu repertório de movimento, aprendendo com a colega (como é possível perceber na figura 40), com os colegas, nas aulas, nas trocas, mudando sua forma de olhar a si mesma e o mundo. Isso é possível pois conhecer é experenciar.

> Um corpo não transfere para o outro o que aprendeu, não há depósitos e adiantamentos de informações nos corpos, experiência não se empresta. Nas trocas entre corpos, a ação é sempre criativa, pois se encontra comprometida com o modo que o corpo soluciona suas relações: experiência é conhecimento no corpo, é aprendizado (BITTENCOURT, 2012, p. 83).

Figura 38 - Criação do duo e trocas de saberes entre as estudantes.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As imagens acima mostram as estudantes ensaiando o duo na sala, e é possível perceber a estudante Thaynara de calça azulada, ainda um pouco insegura quanto à movimentação, e se apoiando visualmente na colega Rafaela, mais experiente em dança. Essa coreografia, intitulada “A porta aberta, o caos, o cais”, foi apresentada no Festival Arte Educação da SME, na escola e em um evento da Prefeitura de Goiânia que marcou a chegada da Tocha Olímpica na cidade, em maio de 2016.

No acervo, infelizmente, há somente o registro da apresentação na Praça Cívica, na chegada da Tocha Olímpica, pois, alguns arquivos foram perdidos devido à pane no computador, como já disse. No entanto, com as imagens e o vídeo dessa apresentação, é possível fazer algumas pontuações. As estudantes dançantes do duo, Rafaela e Thaynara, já mais

amadurecidas corporalmente, com mais autonomia e intimidade com a coreografia, mostram toda uma segurança e protagonismo em cena (figuras 41).

Figura 39 - Duo coreografia "A porta aberta, o caos, o cais".

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Por participarem diretamente da criação e por se tratar de uma temática diretamente relacionada ao contexto e cotidiano deles, se mostraram bem mais seguros, amadurecidos e com presença em cena (figuras 42). Além disso, a coreografia se mostra com limpeza e clareza de movimentos, já que tivemos mais tempo de criação e ensaio, além de os estudantes estarem com seus repertórios de movimentos mais amplos (figuras 42).

Figura 40 - Estudantes do Projeto de dança em cena com a coreografia "A porta aberta, o caos, o cais".

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Alguns estudantes, ainda se mostravam inseguros, com os olhos e cabeças baixos ou olhando outros colegas mais experientes para acompanharem a coreografia (figura 42). O que confirma que a internalização e construção do conhecimento não é igual para todos.

> *A construção e apresentações dessa coreografia foram muito importantes, pois além da comunidade escolar poder visualizar, sentir o trabalho em dança que estávamos desenvolvendo, os alunos tiveram a primeira oportunidade de dançar fora da escola, em evento da SME-GO, podendo ver e serem vistos, e ao mesmo tempo permitindo que o trabalho em dança desenvolvido na E.M. Orlando de Morais fosse divulgado (APÊNDICE, 2020, p. 25).*

O terceiro processo criativo que discorro nesta pesquisa, ocorreu ao longo de 2017 e originou a coreografia “Entre cascas e essências”, cujo tema inicial ou gerador foi “Racismo”. Surgiu a partir de minhas observações dos estudantes da escola e do Projeto, em sua maioria negros, que não se reconheciam enquanto tal.

> *O fato culminante para essa percepção foi um desfile realizado na escola no Dia da Consciência Negra no ano anterior, com o intuito de valorizar a beleza negra. Alguns professores da escola começaram a vestir os alunos negros para o desfile com trajes estereotipados e que, em muito, lembravam os tempos da escravidão. Assim, um de nossos alunos negros, veio me pedir para deixá-lo desfilar, e que ele queria se “fantasiar de negro” para isso (APÊNDICE, 2020, p. 32).*

Esse episódio, e sobretudo essa fala do estudante me deixou profundamente incomodada, e acabei levando para a aula de dança, a fim de discutirmos o que os estudantes pensavam a respeito.

> *O fato de um aluno negro não se ver como negro e necessitar usar uma vestimenta estereotipada a qual ele chama de fantasia, me fez pensar muito acerca da visualidade que estava sendo construída ali (APÊNDICE, 2020, p.33).*

Esse processo criativo procurou questionar as relações entre cultura e imperialismo, propondo um engajamento crítico, no sentido de criar um contexto que fosse favorável aos marginalizados e oprimidos, para que houvesse uma recuperação da história dos povos colonizados, da reconhecida voz subalterna (SILVA, 2019). A partir dessas discussões,

foram surgindo os percursos do fluxo criativo que originaram essa coreografia. Os estudantes trouxeram suas narrativas com experiências individuais de se (re)conhecerem enquanto negros e os inúmeros episódios racistas que presenciaram ou sofreram.

> *Uma fala que me chamou bastante atenção, foi de uma das alunas que disse que gostaria de ser branca, e já havia tentado com maquiagem, clarear sua pele. Daí contei para eles da história do jogador Carlos Alberto do Fluminense, que em 1914 usava no rosto pó de arroz, após fazer a barba, para parecer mais claro, o que acabou se tornando um modo pejorativo que as torcidas adversárias passaram a chamar os jogadores deste time. Os alunos ficaram bastante curiosos com a história, e outros começaram a contar que passaram por situações parecidas, com tentativas de clarear a pele. Algumas alunas começaram a dizer o quanto seus cabelos crespos as incomodavam, que gostariam de um cabelo liso como o meu, e afirmaram que os mantinham presos por vergonha de seus cachos e crespos (APÊNDICE, 2020, p. 33).*

Conversamos a respeito desses relatos, e decidi levar ao grupo algumas imagens relacionadas ao tema, à valorização e autoaceitação da mulher e homens negros, o que resultou em experimentações e criações de frases coreográficas. Esses relatos foram tão fortes, que levamos para cena uma simbologia dessa tentativa de branqueamento dos negros, como se pode perceber na imagem abaixo, de uma das apresentações desta coreografia.

Figura 41 - Estudantes em cena na coreografia "Entre cascas e essências" no evento Agro Centro-Oeste na UFG.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 42 - Cena "Santa Clara mandou clarear" - coreografia "Ente cascas e essências".

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Com farinha branca, simbolizando o “pó de arroz” para clarear sua pele, os estudantes negros, passam em si o pó branco, em uma tentativa simbólica de embranquecimento, uma referência às inúmeras violências que as pessoas negras sofrem em nome do racismo estrutural, para se encaixar no padrão de sujeito heterossexual, patriarcal, branco, cristão, capitalista, militar, europeu e com este veio a reprodução dos padrões hierárquicos globais (inclusive de corpo) já existentes.

As imagens em questão permitem leituras de estudantes em cena, interpretando toda a carga que essa simbologia do embranquecimento traz, especialmente as meninas, aparecem entristecidas, olhos baixos, enquanto passam em si o pó branco, a maioria delas trouxeram relatos pessoais de tentativas de se encaixar no padrão estético do branco, desde o alisamento dos cabelos à uso de maquiagens para clarear a pele ou “disfarçar” seus fenótipos de ancestralidade negra, desse modo, elas trazem para a cena os sentimentos experimentados nos laboratórios de criação e mais ainda, permitem que seus corpos contem suas histórias individuais, por meio da linguagem do corpo, da dança. Na segunda imagem, o estudante Vítor se mostra um tanto sorridente, talvez por não se identificar tanto com a cena, e com todo o peso simbólico que ela carrega.

> Frequentemente se diz (constata o historiador inglês Peter Burke) que a história é escrita pelos vencedores. Seria possível dizer, de igual modo: a história é esquecida pelos vencedores. Eles podem permitir-se esquecer o que os vencidos, que não se conformam com os acontecimentos, veem-se condenados a ter em mente, a reviver e reconsiderar, sob a perspectiva do que poderia ter sido diferente (ASSMANN, 2011, p. 151).

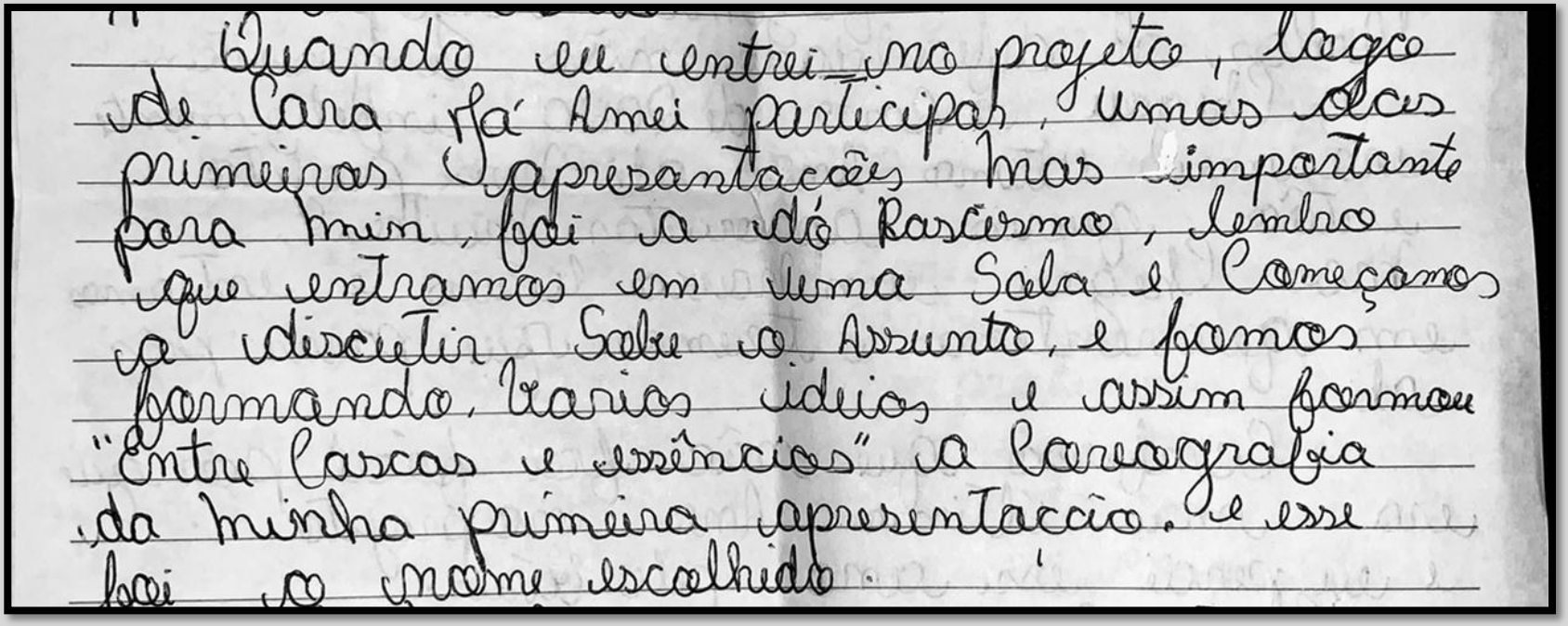
A cena seguinte mostra a tentativa de “libertação” desse embranquecimento, com a limpeza do símbolo deste em cena: o pó branco. Nas imagens abaixo, vemos que expressões se modificam na coreografia, se antes os estudantes apresentam-se entristecidos, aqui mostram-se revoltados com o que eram submetidos anteriormente e um tanto aliviados em romper esses padrões, aceitando-se. Isso se justifica pelo fato de que as imagens “[...] ocorrem como traduções de códigos e se reorganizam na dimensão do reconhecimento e da geração e outros códigos. Por conta disso, elas aparecem emaranhadas e misturadas como indicação do corpo” (BITTENCOURT, 2012, p. 52).

Figura 43 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" na escola.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Vale ressaltar que todas essas interpretações em cena, só fizeram sentido e puderam acontecer porque os estudantes participam ativamente dos processos de criação, a coreografia faz sentido para eles, fazem parte desta, não são meros reprodutores, são intérpretes criadores. Um trecho da carta da estudante Jheniffer (figura 47), traz a memória afetiva desse processo criativo e como ele foi construído de forma colaborativa.

Figura 44 - Trecho da carta da estudante Jheniffer Haiane.


Quando eu entrei no projeto, logo de cara já amei participar, umas das primeiras apresentações mas importante para mim, foi a do Racismo, lembro que entramos em uma Sala e Começamos a discutir Sobre o Assunto, e fomos formando, varios ideios e assim formou "Entre Lascas e essências" a Coreografia da minha primeira apresentação. e esse foi o nome escolhido.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Suas palavras evidenciam a participação ativa dos estudantes nas coreografias, “[...] lembro que entramos em uma sala e começamos a discutir sobre o assunto, e fomos formando várias ideias”. Além disso, a estudante ressalta o quanto a coreografia com a temática racismo foi importante para ela, não somente por ter sido a sua primeira apresentação, mas talvez por ter se identificado tanto com a narrativa criada. Nesta perspectiva, é preciso entender que o corpo é:

> [...] imagem em movimento. Não é apenas ação para, mas ação em si mesmo, condição em sua própria feitura. Vale lembrar que as trocas entre corpo e ambiente se efetuam em processos co-evolutivos. É um jogo de contaminação recíproca, onde o

> corpo condiciona ao mesmo tempo em que é condicionado. Procedimento que pode incorrer em hábitos, impregnações: imagens padronizadas, envelhecidas na insistência da existência através de replicações. O ambiente também se modifica e modifica as imagens do corpo (BITTENCOURT, 2012, p. 57)

Dando continuidade à narrativa dos processos de criação dessa coreografia, tivemos após a roda de conversa com o relato das experiências dos estudantes, um estudo de algumas letras de músicas de artistas negros que abordam a temática. Assim, as letras analisadas e posteriormente utilizadas na coreografia foram: Racionais, capítulo 4, versículo 3 dos Racionais Mcs, A carne de Elza Soares, Olhos coloridos de Sandra de Sá e Paula Lima e Sucrilhos de Criolo.

Os figurinos desta coreografia foram pensados a partir de referências utilizadas nas danças populares brasileiras e afro-brasileiras, trazendo elementos dessa ancestralidade negra na nossa cultura. Assim, procurei algumas referências de figurinos com essas características na Internet, e foram confeccionados.

> *Os tecidos deste figurino foram comprados pela escola, sendo costurados e as flores coladas por uma funcionária da secretaria. A faixa vermelha do figurino dos meninos também foi compra pela escola e costurada por essa funcionária. As blusas, camisetas, shorts e calças brancas foram emprestadas pelo acervo de figurino da SME, todas as vezes que apresentamos esta coreografia (APÊNDICE, 2020, p. 36).*

Entendo que o processo educativo em arte vai além das aulas, das criações, mas também está na escolha dos figurinos, no momento de preparar os estudantes para serem vistos no palco, se vestindo, se maquiando, pois para além das aulas:

> [...] no ambiente cooperativo inserem-se também as pessoas que durante uma produção de dança colaboram para a feitura dos figurinos, materiais cênicos, iluminação cênica, sonoplastia, interpretação-criação, etc. Dessa forma, podemos crer na colaboratividade como algo amplo, que ultrapassa as relações de intérpretes-criadores, produtor e direção. O ambiente colaborativo, que apontamos como uma das primeiras influências de um processo de composição coreográfica na contemporaneidade, pode determinar muitas das possibilidades cênicas (CORRÊA; LUPINACCI, 2015, p. 134).

Partindo deste entendimento, sempre me preocupo em proporcionar aos estudantes um momento em que eles vistam seus figurinos e sejam maquiados. Peço para quem tem cabelo comprido já virem de casa com ele arrumado para

apresentação, sempre deixo claro que não precisam alisar os cabelos, escovar ou fazer penteados, mas arrumá-lo para ficar de acordo com uma apresentação, o único pedido que faço é que não o deixe caindo nos olhos, pois acabam atrapalhando-os em cena, já que são muitas informações que eles precisam se apropriar na coreografia, um cabelo no olho iria desconcentrá-los nesse sentido.

Figura 45 - Momento de preparação para a cena.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 46 - Estudantes aproveitam o camarim destinado a eles no evento Agro Centro-Oeste na UFG.

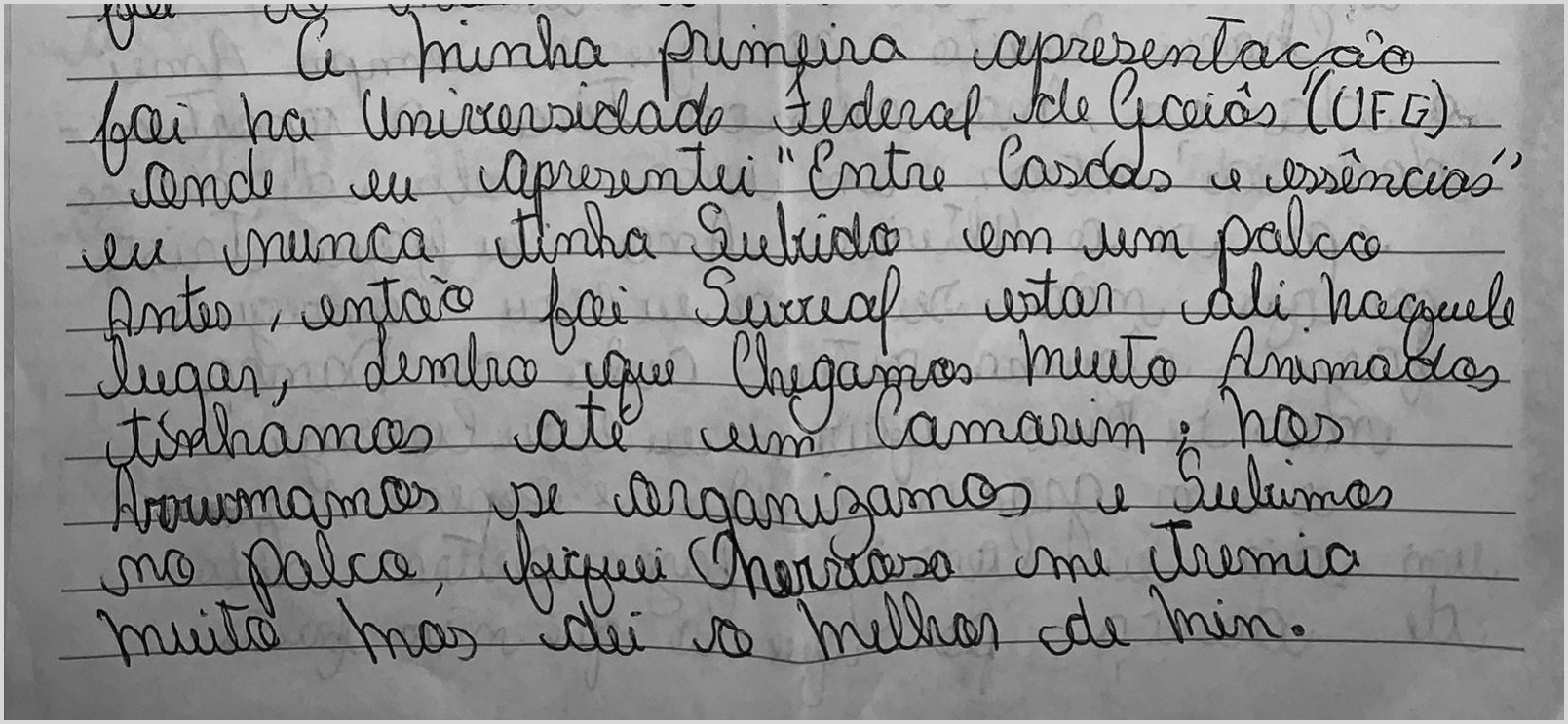
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Perceba na imagem, os olhinhos atentos, ansiosos pelo momento de verem e serem vistos, mas também olhos que buscam o conforto e acalento da professora que as arruma, como se procurassem um apoio e uma segurança de que “vai dar tudo certo!”. Já vestidas com seus figurinos, as estudantes se mostram com os cabelos arrumados segundo a individualidade e gosto de cada uma, apenas com a solicitação de não os deixar caindo nos olhos.

> *No início foi bem difícil esse movimento, tanto porque os estudantes com cabelos afro queriam alisar pois acreditavam que isso era "deixar o cabelo bonito", e infelizmente já ouvi muitos colegas, professores de dança, exigindo que os alunos alisassem seus cabelos para as apresentações. Mas quando os alunos entenderam que o objetivo era exatamente valorizar a individualidade e a beleza de cada cabelo em cena, eles começaram a valorizar a beleza de seus cabelos crespos, deixando-os mais livres e soltos, ao invés de prendê-los totalmente, por vergonha, passando a deixar seus cabelos naturais (APÊNDICE, 2020, p. 38).*

Interessante que ao revisitar as fotografias do acervo, e me deparar com essa fotografia (figura 49) dos estudantes no camarim que lhe foi disponibilizado (um para os meninos e outro para as meninas) pelo evento Agro Centro-Oeste, no Centro de Eventos das UFG, onde apresentaram a coreografia "Entre cascas e essências", lembrei-me com clareza das sensações, emoções e comentários do dia. Os estudantes se mostraram extremamente entusiasmados (como é possível ler na imagem) por terem um camarim para eles, uma das estudantes, a Ariadne, comentou comigo: "tia temos um camarim só para nós, com água, espelhos, estamos muito importantes, somos artistas", e ainda um trecho da carta da estudante Jheniffer que traz suas memórias afetivas deste dia, relatando o quanto este momento foi significativo para ela.

Figura 47 - Trechos da carta da estudante Jheniffer Haiane.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Percebo pelas palavras da estudante, o quanto essas pequenas experiências são de grande significado para eles, o fato de sair da escola para se apresentarem, vestir um figurino, se maquiarem, arrumar seus cabelos, permite que se sintam

valorizados, orgulhosos em ocuparem aquele lugar, enquanto artistas, criadores, dançarinos, podendo ser vistos, reconhecidos, saindo ali da invisibilidade social que a maioria deles experimenta em seus cotidianos.

Nesta perspectiva, entendo que se trata de um processo de atribuir significado a um significante. É por esse motivo:

> [...] que o expressivo extravasa o significado e a tradição cultural se impõe no interior mesmo da tradição nativa ao enfrentar-se com a tradição discursiva dominante. É nessa área do expressivo que o texto cultural é mais poderoso e mais necessariamente polissêmico, de modo que o sujeito subalterno pode apropriar-se dele com maior criatividade e força de persuasão" (CARVALHO, 2011, p. 140).

A maquiagem dessa coreografia, sem muita elaboração, apenas um lápis para destacar os olhos, alguns pontinhos de lápis no rosto, e batom para as meninas, em um momento foi motivo de tensão, especialmente por parte dos meninos, que por terem o machismo estruturado e enraizado em seus contextos, não compreendiam bem a questão da maquiagem artística, para uma apresentação, entendendo que homem não pode se maquiar. Como os colegas - não participantes do Projeto - ficavam fazendo piadas a respeito das maquiagens que os estudantes traziam em seus corpos nas/após as apresentações, isso se agravava, fazendo com que muitos estudantes não quisessem ser maquiados para dançarem.

> *Um dos alunos, o Riquelme, sempre muito dedicado, interessado e participante das aulas desde 2016, era o que mais se mostrava incomodado, e acabou saindo do Projeto de dança no final deste ano, segundo o que fiquei sabendo dos colegas, por esse motivo, embora ele tenha justificado que era porque iria fazer um curso no horário das aulas. Interessante é que esse mesmo aluno, ficava com seus olhinhos tristes assistindo os colegas dançarem no ano seguinte, e chegou a pedir para voltar para as aulas, passando por cima do seu próprio preconceito, mas mudou de cidade antes que disso, infelizmente (APÊNDICE, 2020, p. 39).*

Nesta imagem é possível ler os estudantes do sexo masculino parecerem confortáveis com o figurino e maquiagem antes de entrar em cena. No entanto, ao chegarem na escola com seus rostos maquiados é que os colegas faziam suas piadas que os deixavam irritados. O estudante Riquelme, do relato acima, é o que está localizado na parte de baixo da foto, a posição dele, apesar de estar centralizada, denota em suas feições certo desconforto, vergonha por estar ali, talvez pela maquiagem, ou figurino, não se sabe, mas contrasta com as expressões dos demais estudantes que se mostram alegres, em suas poses características. Faz sentido se entendermos que imagens são jeitos do corpo, um movimento de tradução permanente, o que impede associá-las a um material estocável. Elas não ocorrem por meio de seleção de dados ordenados, "[...] nem por resgate nos acervos corporais, imagens emergem entre probabilidades e possibilidades" (BITTENCOURT, 2012, p. 56).

Figura 48 - Estudantes do Projeto posam para foto antes da apresentação no evento Agro Centro-Oeste.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

> “E tal condição invalida as tentativas de tratá-lo como objeto pronto, sujeito ou agente de influências. O mais indicado seria pensá-lo enquanto articulador, propositor e elaborador de informações que o singularizam, pois as trata de modo sempre único – afinal, cada corpo é um, apesar de todos compartilharem informações com o ambiente (BITTENCOURT, 2012, p. 31).

É possível perceber pelo acervo desta pesquisa, especialmente as fotografias e vídeos, que os estudantes se mostram ainda mais seguros neste ano, com as movimentações, com o estado de cena. Conseguem estar concentrados e interpretar a coreografia, pois fizeram parte de sua criação, sabem exatamente todo o seu significado. Possuem autonomia e segurança para adaptarem a coreografia à espaços diversos, como no Centro de Eventos da UFG, muito grande, que os assustou por ser bem diferente do que estão habituados (figura 52), ou um espaço restrito, no pátio da própria Instituição escolar, com plateia em volta, bem próximos assistindo (figura 53), ou ainda, em um palco de teatro com iluminação apropriada como no Teatro da PUC (figura 54).

Figura 49 - Estudantes do Projeto Orlandança se apresentam no evento Agro Centro-Oeste no Centro de Eventos da UFG

.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ao olhar para esta imagem, lembro-me bem do nervosismo deles pelo palco ser bem maior do que estavam acostumados, e ainda assim, fizemos um reconhecimento de palco, com algumas orientações minhas, eles conseguiram se resolver adaptando a coreografia ao espaço cênico que tinham, na fotografia, é possível perceber os estudantes em cena, ocupando bem o espaço cênico disponível, sem se amontoarem ou se perderem na imensidão do palco.

Figura 50 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" na Mostra Pedagógica da E.M. Orlando de Morais.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Já nesta fotografia, percebemos um contexto oposto ao anterior, um espaço bem restrito, chão empoeirado, plateia bem próxima aos estudantes, quase invadindo o espaço cênico, e ainda assim, os estudantes se mostram bem-posicionados cenicamente, conseguindo se adaptar muito bem ao espaço disponível.

Figura 51 - Estudantes apresentam a coreografia "Entre cascas e essências no Festival Arte-Educação da SME no teatro da PUC-Goiás.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

E ainda, nesta fotografia, os estudantes dançam a mesma coreografia em um Teatro, com iluminação específica, apesar de o espaço ser menor do que o palco da UFG, e maior do que o da escola, eles mais uma vez se adaptaram ao espaço que tinham. Lembro-me que a maioria dos estudantes, que nunca haviam se apresentado em um teatro, completo, com iluminação, ficaram com expressões de encantamento e também estranhamento com as luzes, os focos neles durante as coreografias, tudo muito novo para eles, mas ao mesmo tempo, uma oportunidade única de sensibilidade artística, de valorização pessoal, algo corriqueiro para muita gente, mas para estes estudantes de escola pública de periferia, que não tem acesso a grande parte dos bens culturais, é algo de grande valor.

Partindo desses dados, é possível certificar-se de que não há uma produção simbólica da inferioridade do outro, negando-lhe o status de sujeito cognoscente, pois os estudantes estão em direção oposta, sendo incentivados a construírem sua autonomia. Assim, procuro planejar minhas aulas em arte/ dança na escola, de forma a desarticular essa inferioridade simbólica que comumente acontece.

> Inferioridade simbólica que disciplina seu corpo e sua mente, petrificando-os. Inferioridade internalizada por meio da "violência simbólica (BOURDIEU, 2007) que lhe faz crer inferior, que lhe usurpa o "desejo de aprender" (FERNÀNDEZ, 1991), que lhe impede de realizar a vocação histórica e ontológica do ser mais, enclausurando-lhe numa espécie de "não lugar cognitivo" (FERNÀNDEZ, 1991) e, por fim, atribuindo-lhe uma função de mero expectador das verdades que lhe são impostas (LIMA e GERMANO, 2013, p. 216-217).

Essa coreografia, sem dúvidas foi a que mais reverberações trouxe nos estudantes, talvez porque seja um tema onde se sintam bem representados, identificados trazendo maior verdade cênica (figura 55), pois uma grande maioria são negros, alguns não se reconheciam como tal, e com a coreografia puderam refletir sobre isso e se posicionarem, trazendo grandes reverberações.

Figura 52 - Estudantes do Projeto Orlandança em cena com a coreografia "Entre cascas e essências"

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A fotografia evidencia o quanto as expressões faciais dos estudantes em cena, carregam suas histórias, no corpo, no movimento, na dança. Perceba as expressões de enfrentamento da maioria deles, especialmente os estudantes que se identificam como negros, que trazem em seus corpos, em suas expressões, toda a luta de sua ancestralidade contra o racismo sofrido.

Por ter sido uma coreografia bastante apresentada em espaços diversos, o processo de repetição pode ter interferido nessas mudanças de olhares para o mundo e identificações pois, um:

> [...] processo de repetição não se dá sem minúsculas diferenças entre cada repetição. E a repetição com essas minúsculas diferenças, a certa altura, produz uma diferença que se nota. As várias qualidades de informação que um corpo produz e abriga não são compartimentadas e estanques, mas se comunicam e se relacionam. Assim um processo de repetição, também está modificando todo o resto, que não está especificamente sendo repetido (KATZ, 2005, p. 44).

Isso se explica pois:

> [...] as imagens do corpo prescindem de análises que a associem a algum tipo de repetição vinculada à +cópia. Refazer é fazer de novo, exige uma outra ação e, portanto, um outro acordo. Transformar-se em hábito é automatizar a ação, internalizá-la, uma vez que o corpo também tem seus costumes. A sua rotina, entretanto, se encontra na instabilidade, já que os acordos são constantes. [...] reconhecer não é sinônimo de resgatar, e refazer é reorganizar (BITTENCOURT, 2012, p. 47),

Nesse sentido, recorro à metodologia empregada por Pina Baush em suas criações que “buscava relacionar a dança às sensações e sentimentos dos intérpretes. Criando um novo modo de perceber a arte, [...] procurou trazer para a cena as vivências de cada intérprete-criador aliadas ao seu olhar, desenvolvendo uma obra carregada de signos e paradigmas sociais e culturais” (CORRÊA; LUPINACCI, 2015, p. 132).

Além disso, as imagens do acervo mostram que o grupo a partir deste ano se mostra bem mais coeso, não há um estudante destaque, no qual os colegas copiavam as coreografias, como no ano anterior. A maioria deles se mostra mais

seguros de si, sem necessidade ou insegurança de olhar um dançarino referência para cópia. Isso demonstra a maturidade artística, a autonomia que estavam construindo nos processos de criação durante as aulas.

Esta foi apresentada em diversos eventos, no Agro Centro-Oeste (UFG), no Festival Arte Educação (SME-GO), na escola (na Mostra Pedagógica), e seguiu reverberando no ano seguinte, onde fomos convidados a dançar no Seminário de estudos – A BNCC foi aprovada, e a arte? Como fica? (2018) e no Seminário de conclusão de disciplina Arte e visualidades populares do Mestrado em Arte e Cultura Visual FAV-UFG (2018).

A última apresentação do ano, na Mostra Pedagógica da escola, foi de grande importância,

> *[...] pois permitiu que os pais e familiares dos estudantes os assistissem dançando, muitos pela primeira vez. O que contribuiu para que muitos pais tomassem conhecimento concreto do trabalho sensível e importante em dança realizado na escola* (APÊNDICE, 2020, p. 43).

É preciso entender que nas aulas de dança, não é “produzido” algo “palpável” para levar para casa, o resultado do trabalho técnico em dança é cênico, apresentando-se em forma de uma coreografia ou espetáculo que acontece num determinado momento, num espaço específico para essa finalidade (STRAZZACAPA; MORANDI, 2006).

Neste contexto, não podemos esquecer de que muitas vezes, a educação estética dos pais acontece nas apresentações dos filhos, pois acontece com frequência de a apresentação de final de ano do filho se resumir na primeira e única experiência estética dos pais. Assim, ao docente condutor deste processo, cabe ao mesmo tempo em que se prepara os estudantes para se apresentar, é preciso preparar os pais para estarem na plateia e ser público.

> Deve-se falar da importância de chegar na hora e respeitar o momento da apresentação, não se levantando [ficando na frente, ou entrando no meio da coreografia] para tirar fotos, atrapalhando os demais. Os pais devem saber que estão na plateia para assistir a um espetáculo completo, não apenas ver seu filho dançar. O espetáculo levado ao palco deve ser motivo de prazer para os pais, e não fazer parte de uma rotina. O espetáculo deve envolvê-los na magia cênica, ser efetivamente uma experiência estética (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 27).

A partir desses pressupostos, pode-se observar nas imagens abaixo (figura 56) que toda essa educação estética em ser plateia, por parte dos pais, professores e demais participantes da comunidade escolar, está ainda em processo de construção, que leva tempo, como exposto, muitas dessas pessoas não possuem educação em apreciação em arte, e não sabem se portar diante de uma apresentação, conversando, emitindo vaias, gritos, sorrisos, tirando fotos de pé, passando na frente ou no meio do espaço cênico, desconcentrando os artistas estudantes em cena, mas, como disse, é um processo, é preciso insistir em momentos como estes a fim de proporcionar uma educação estética e apreciativa em arte por parte das famílias dos estudantes e de colegas da instituição escolar também.

Figura 53 - Famílias apreciam apresentação dos estudantes na escola.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

O quarto [e último] processo criativo que trarei para discussão neste estudo, ocorreu ao longo de 2018, deu origem à coreografia (Re)existência... Brasilis e teve como tema inicial ou gerador [por solicitação dos estudantes partindo de seus incômodos], o cenário político do Brasil, sobretudo no que se referia às eleições presidenciais daquele ano.

> *A maioria dos estudantes estava bem incomodado com o que estavam acompanhados pelas mídias, a aluna Rafaela se mostrou bastante indignada com o assassinato de Marielle, chegando um dia na aula e comentando comigo: "Janaina você viu lá que mandaram matar Marielle?? Que absurdo né? Precisamos saber quem mandou matar Marielle. Por que não fazemos uma coreografia sobre isso?". Sentindo o incômodo dos estudantes, resolvi que seria interessante trazer para nosso processo criativo em dança, algo que os provocasse nesse sentido (APÊNDICE, 2020, p. 83).*

Entendo que os textos de dança (improvisação, composição, repertório) são extremamente sociopolítico-culturais e atravessam nossos corpos e com eles compõem as redes dinâmicas sociais. Isto significa que as danças que incorporamos em nossos corpos dialogam e se entrelaçam com questões de gênero, classe, etnia, idade, religião, sexualidade e etc. e quem dança (qual estilo for) tem sim "a dança (ou as danças) no corpo" e não somente que fez aulas de balé clássico. Não cabe mais somente o ensino de técnica nas aulas de dança, pois "hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança" (MARQUES, 2010, p.28).

Assim os percursos do fluxo criativo foram: primeiramente a construção de um pequeno texto com a seguinte narrativa: "O Brasil de hoje versus o Brasil que eu quero". Os textos criados trouxeram diversas temáticas sobre como os estudantes enxergavam o Brasil naquele momento e como gostariam que fosse nosso país. Além disso, nessa aula, desenvolvi uma atividade com imagens [selecionadas previamente em revistas], incentivando-os a escolher imagens que dialogassem com os textos escritos, para que tivessem mais um estímulo criador, além da narrativa escrita por eles.

Figura 54 - Estudantes escolhem as imagens para o processo criativo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Essa atividade foi bem desafiadora, pois, acostumados na maioria das vezes a olhar para a imagem e lê-la de uma forma literal, trazendo para o corpo essa linguagem de gestos literais (imitar o leão que aparece na foto por exemplo), os estudantes foram provocados por mim a ir além, e trazer para o corpo as imagens/sentimentos que aquelas imagens provocassem neles. Isto significa que uma imagem por mais informações que traga, nunca contará de fato toda a verdade ou realidade presente em determinado contexto, é apenas um olhar, dentre muitas possibilidades. Isto porque imagens são:

> [...] representações do corpo em suas correlações com o ambiente, são signos na destreza de mediações com outros signos. Como aspecto do corpo, suas representações são informações que permitem ações de comunicação com o ambiente. O que o corpo é e faz resulta da organização de sua coleção de informações, é índice de como se relaciona e pensa. Sendo assim, se efetivam quando geram um interpretante. Afinal, o corpo é o melhor "lugar" para sentir que essa ação não se encontra divisada, pois o signo age representando algo que já está sendo interpretado, ou seja, gera outro algo que é signo dele mesmo (BITTENCOURT, 2012, p. 33).

Assim, entendo "que o que as imagens querem não é o mesmo que a mensagem que elas comunicam ou o efeito que produzem, não é sequer o mesmo que elas dizem querer. Como as pessoas, as imagens podem não saber o que querem, devem ser ajudadas a lembrá-lo através de diálogos com outros" (MITCHELL, 2015, p. 189).

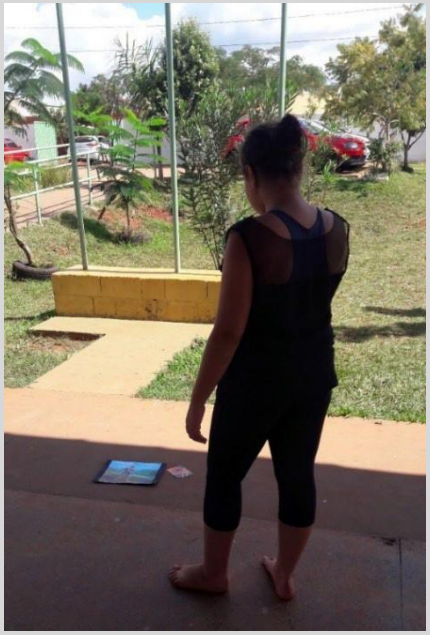
Após este momento, houve uma transformação em frases coreográficas - dos textos escritos e as imagens escolhidas (figura 58), para cujo trabalho os estudantes foram agrupados por afinidade de temas e ideias, seguido de apresentações de suas criações para o coletivo (figura 59). Nas fotografias, os estudantes aparecem em um momento de introspecção, olhando a imagem e permitindo que esta olhe para ela, para poder criar suas movimentações, e em seguida, as estudantes apresentam suas coreografias, com muita segurança e autonomia criativa.

Assim, as imagens-ideias dos corpos dos estudantes pronunciam conceitos, expostos em forma de significados, conectadas "ao tempo e ao espaço, uma vez que se organizam desse jeito, indicam estados do corpo, sejam eles conscientes ou não. Imagens de dentro ´brincam' com imagens que vêm de fora e viram de dentro quando lá implementadas. Suas organizações representam pensamentos, ações cognitivas" (BITTENCOURT, 2012, p. 58).

> Quando uma imagem emerge no corpo, traz em si contaminações das redes de informação que, por sua vez, já se encontram contaminadas. Então, a imagem que surge apresenta-se como um acordo mediado no corpo. Sua aparência já é informação encarnada, que modifica o corpo ao mesmo tempo em que é modificada. Logo, o ambiente e seus signos, de alguma maneira, já são internalizados. O ambiente mapeia o corpo: relações fronteiriças que coevoluem (BITTENCOURT, 2012, p. 59).

Durante as aulas de processos criativos, tenho procurado dar ênfase na improvisação e valorização da trajetória pessoal dos estudantes dançantes. A improvisação tem sido um recurso técnico utilizado em diversos âmbitos da dança na contemporaneidade. Muitos coreógrafos, professores, tem utilizado esta ferramenta para a criação coreográfica, recorrendo a ela em diversas abordagens de ensino e aprendizagem em dança na escola. Neste contexto, “[...] a colaboração é imprescindível para que a arte de dançar aconteça, pois existe uma relação de parceria e confiança entre os artistas envolvidos” (CORRÊA; LUPINACCI, 2015, p.126).

Figura 55 - Estudante criando sua célula coreográfica em cima das imagens escolhidas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 56 - Estudantes apresentam suas células coreográficas, em dupla.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

Um tema que se repetiu na grande maioria dos textos foi misoginia e feminicídio, principalmente porque nesta época, os casos de feminicídio, especialmente em Goiás estavam sendo noticiadas com mais frequência. Assim, os estudantes acabaram levando para suas criações essas temáticas, que estavam diretamente relacionadas aos seus contextos.

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p.30).

Isso significa que o ensino dos saberes específicos da dança (corpo, repertórios e suas técnicas, processos de criação etc.) devem vir acompanhados de uma reflexão crítica e contextualizada dos mesmos.

Figura 57 - Estudantes apresentam suas células coreográficas, em dupla.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 58 - Estudantes compartilham suas criações a partir de suas narrativas e imagens escolhidas. Agrupados por afinidade de temas.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As imagens acima mostram algumas das células coreográficas criadas pelos estudantes durante as aulas. É possível perceber, na maioria delas, expressões, movimentos, que remetem as questões de violência, tristeza, medo, depressão, todas essas questões e sentimentos, foram trazidos por eles nas nossas rodas de conversas, e refletiam o momento delicado em que vivíamos no país naquele contexto. Isto se explica pelo fato de as imagens não voltarem atrás, até mesmo aquelas

que se apresentam como recordação, pois o corpo lembra ao praticar uma ação de forma presencial e esta ação encontra-se emaranhada em uma rede que se faz em rama, como aponta Katz (2005) citada por Bittencourt (2012).

> Reconhecer não é viver um determinado instante de tempo, ou a experiência que se foi. Reconhecer se constitui como uma ação. E copiar significa apenas uma estratégia de refazer-se em outro, o que implica na realização de uma ação com dissipação da possibilidade de fidelidade. A imagem não é um recurso utilizado pelo corpo, é corpo. Trata-se de uma estratégia evolutiva de percepção e comunicação simultâneas: imagem e corpo não se descolam (BITTENCOURT, 2012, p. 31).

Interessante pontuar que, certa vez, ouvi de uma colega de RME-GO que as coreografias que eu criava sempre traziam temáticas pesadas, com temas por vezes complexos para as crianças que os dançavam, eu fiquei pensando sobre isso, sobre como as pessoas esperam que a arte, e aqui especifico a dança, seja sempre feliz, leve, boa, muitas vezes ignorando o contexto social que essas crianças vivem, silenciando as vozes desses sujeitos que querem gritar ao mundo o que eles vivem, como sofrem, e como resistem. E mais ainda, como a arte também tem a função de incomodar.

Realmente, minhas coreografias tratam de temas nem sempre felizes, mas retratam os desejos, as vozes dos estudantes que colaboram com essas criações, partem de solicitações deles, de incômodos, de necessidades de investigar, falar, dançar essas temáticas. É preciso um ensino de dança em que prevaleçam as reflexões sobre a consciência crítica, uma condição indispensável para a humanização de mulheres, de homens e do mundo que os envolve. (LIMA e GERMANO, 2013). Daí entender a urgência de práticas educativas em dança, neste estudo apoiada em Paulo Freire e consequentemente em Isabel Marques, “[...] pois defendo uma educação como prática da liberdade, propulsora da consciência crítica, capaz de promover a inserção, no seio do palco histórico, dos oprimidos, dos sujeitos humanos invisibilizados e silenciados durante séculos de opressão colonial/imperial” (LIMA e GERMANO, 2013, p. 2010).

Segundo (Ostrower, 1987) os homens criam para viver, sobreviver e se relacionar, desenvolvendo novas formas de lidar com a cultura e com os fatos que os cercam, tornando-se agentes transformadores da sua realidade social, através do ato criador. Este ato “[...] abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1987, p.9).

Na arte, podemos imaginar a criatividade como possibilidade se criar o novo, uma nova relação, uma nova criação e um novo modo de propor e desenvolver produções artísticas.

> É a possibilidade de nova criação, de uma nova relação e, também, de um novo modo de propor e desenvolver as produções em arte. Neste âmbito, a criação acentua-se como proposta de transformar os paradigmas vigentes. Para além, na experiência artística de criação se produz conhecimento, pois ela pode permitir, na sua abertura à transformação, uma nova relação de nós mesmos com o meio em que vivemos (LUPINACCI; CORRÊA, 2015, p. 123).

Podemos ponderar que o ato criativo faz parte de uma ação de transformações diversas, haja vista que pode modificar a natureza, modificar o ser social e cultural, as relações entre os seres humanos e entre seres humanos e o ambiente. Desta maneira, devemos considerar o processo criativo como uma rede de criação e de possibilidades (SALLES, 2006).

Continuando os percursos do fluxo criativo desta coreografia, em outra aula, fizemos uma seleção de músicas que expressassem as ideias dos estudantes. À princípio, levei para a aula para provocá-los, algumas músicas que, na minha leitura, representavam bem o cenário que estávamos vivendo e que os estava incomodando. Pedi para que levassem para a aula seguinte, músicas que representassem a leitura deles do cenário atual do nosso país. Os estudantes enviaram diversas músicas interessantes [pelo grupo que temos do Projeto de dança no whatsapp], que representavam seu contexto cultural, e ao mesmo tempo traziam suas percepções e incômodos.

Nesta perspectiva, é possível pontuar a construção de uma educação onde procuro desarticular a violência epistêmica, que “[...] se traduz na negação do saber discente, de sua lógica e de seu pertencimento a um sistema de saber mais amplo que envolve a tradição e a ‘memória coletiva’ (HALBWACHS, 2004)” (LIMA e GERMANO, 2013, p. 215). Do contexto social onde os sujeitos dançantes vivem. Violência que silencia e nega os conhecimentos prévios dos estudantes. Ela age ao nível de “secundarização e inferiorização dos conhecimentos discentes, classificando-os como não saberes.” (LIMA e GERMANO, 2013, p. 215). Diante do exposto, constatamos o contrário, estudantes sendo respeitados, ouvidos, valorizados por seus saberes e interesses.

Dessa forma, as músicas trabalhadas em aula foram, as que sugeri: Mundo cão (Titãs), Admirável gado novo (Zé Ramalho), Ainda há tempo (Criolo), Chega (Gabriel O Pensador), Vossa excelência (Titãs), O meu país (Zé Ramalho), Que país é esse? (Legião Urbana). Já das que os estudantes enviaram, em grupo selecionamos duas que mais expressavam as ideias presentes nos textos, imagens e criações coreográficas: Vai Brasil (Mc Rodolfinho) e Brasil de quem? (Mc Sid).

Na aula seguinte, escutamos todas as músicas, acompanhando pelas letras que levei impressas.

Figura 59 - Roda de conversa sobre as letras das músicas selecionadas.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Na fotografia acima, percebemos o quanto este momento foi de grande potência e sensibilidade, os estudantes acostumados na maioria das vezes a ouvirem uma música e não interpretarem suas letras, ou nem mesmo prestar atenção nestas se sentiram instigados em todas as informações que as músicas traziam, para além da melodia, beat e ritmo que geralmente são mais valorizados na composição de uma coreografia. Além disso, essa atividade foi de grande importância pois proporcionou aos estudantes saírem do clichê ou zona de senso comum onde se utiliza as letras de uma música na coreografia apenas para reproduzir os gestos que aquelas palavras associam, sem intenção previamente estabelecida. Apesar de eu estar na imagem sentada na cadeira enquanto os estudantes se sentam no chão, essa não é uma prática

proposital, onde faz pensar em uma relação hierárquica ou de superioridade de professor – estudante, sempre me coloco sentada no chão com eles, procurando estabelecer relações de igualdade, porém, neste dia, estava lesionada na musculatura posterior na coxa, fruto de um movimento mal executado em cena enquanto bailarina, que me impediu de conseguir me sentar no chão, devido as dores.

Em seguida, pedi para que se agrupassem, escolhessem uma das músicas, estudasse e discutissem esta, para posteriormente escolherem um pequeno trecho da letra e criar frases coreográficas a partir das células compostas no momento anterior, finalizando este momento com apresentação das criações para os colegas:

> *[...] onde teriam a liberdade cênica de ler ou declamar o texto antes de dançar ou durante a dança, ao mesmo tempo ou com um colega declamando* (APÊNDICE, 2020, p. 88).

Figura 60 - Estudantes em processos de criação a partir das letras das músicas selecionadas.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As fotografias retratam a liberdade e autonomia que os estudantes têm para criar, se sentindo valorizados, incentivados e apoiados, especialmente com a potência de se criar coletivamente. Nas imagens podemos ler o quanto se mostram seguros e à vontade para se posicionar, criar e apresentar. Isto se explica pelo fato de o corpo operar:

> [...] em conjunto e tal condição se expande para além dele no que tange a sua relação efetiva com o ambiente. Como sistema dinâmico e instável, soluções criativas de sobrevivência ocorrem continuamente. Suas imagens afastadas da certeza e do equilíbrio procedem de atividades coesas e ações coletivas. É da natureza dos sistemas dinâmicos estabelecerem ações em conjunto. É condição de complexidade e corpo, longe de ser um espectador, é parte de um fluxo de acontecimentos, já que o que está no corpo é corpo, e o mesmo não está no mundo, é mundo. Não se trata de um objeto que ocupa um lugar em um espaço previamente determinado. Mundo e corpo vão desenhando através de trocas de informação na rede tecida de cruzamentos entre natureza e cultura (BITTENCOURT, 2012, p. 50).

Todas as células coreográficas criadas pelos estudantes que estiveram em cena – pois muitos acabaram saindo durante o processo de criação, participando de algumas atividades, mas não participando da conclusão do processo e apresentação – fizeram parte da coreografia que foi apresentada no final deste percurso.

> *Percebi com as apresentações das criações coreográficas que a maioria estava relacionada à temática da violência contra à mulher, empoderamento feminino e também com a desigualdade social, pois os estudantes trouxeram grande parte de suas inquietações quanto a desigualdade no nosso país, e questionaram sobre a diferença de oportunidades, cultura, educação, saúde e etc., entre eles, crianças e adolescentes de periferia e outras do centro da cidade ou de bairros de elite goianiense. A música, "Vai Brasil", um funk de Mc Rodolfinho, trazida pelos estudantes representou bem a revolta deles, expressas em seus textos escritos e coreográficos (APÊNDICE, 2020, p. 90).*

Percebendo esse afunilamento para as questões do empoderamento feminino, decidi provocá-los com mais uma música, assim, levei a música "Respeita" de Ana Cañas, analisamos a letra, debatemos sobre ela, e os estudantes sentiram que ela retratava grande parte do que queriam dizer com suas frases coreográficas.

Neste período, uma das estudantes, levou para a aula a proposta de um Slam que tratava de pedofilia (um dos temas que apareceram nos textos escritos), coletivamente decidimos utilizá-lo na coreografia, pois disseram que muitos colegas poderiam estar passando por situação semelhante. O Slam é declamado pela atriz Anna Zêpa, em um vídeo retirado da página Manos e Minas no Facebook[18]. Utilizamos apenas o áudio do vídeo, e alguns trechos do Slam na coreografia.

Infelizmente, é preciso pontuar que a E.M. Orlando de Morais, tem sua história marcada por um evento bastante trágico e triste que aconteceu neste sentido. Quando uma de nossas alunas foi violentamente sequestrada, estuprada e assassinada por um homem que se dizia amigo da família, um pedófilo, que já havia cometido outros crimes e estava solto, morando no setor. O caso teve repercussão midiática e abalou a todos nós, principalmente os alunos, que começaram a falar mais sobre pedofilia e demais violências contra menores de idade. Esse episódio reverberou tanto neles, que mesmo tendo acontecido no ano anterior, foi citado em 2018, durante esse processo de criação. Os estudantes ficaram bastante afetados, indignados com a falta de proteção e segurança às crianças, a eles, muitas vezes vítimas dentro do próprio lar, ou lar de familiares, amigos, onde deveriam se sentir seguros.

Para compreender essas interferências do contexto nos processos criativos do Orlandança, é preciso recorrer à Bittencourt (2012) que afirma que não é nem corpo, nem ambiente que garantem a informação, mas o acordo entre eles, que se mantém em constante movimento de atualização. Dessa forma, corpo e ambiente se compõe em autorias.

> A percepção de padrões no corpo permite investigar a continuidade de alguns acordos, bem como algumas estruturas organizacionais que surgem de suas negociações com o ambiente e que exercem o mesmo mecanismo de produzir padrões como forma de ganhar estabilidade ao longo do tempo. É a partir da comunicação dessa rede informacional de um alfabeto que ajusta natureza e cultura, onde ocorre em primeira instância no corpo, que se formam sistemas de linguagens, visuais,

[18] https://www.facebook.com/watch/?v=1791311444293753

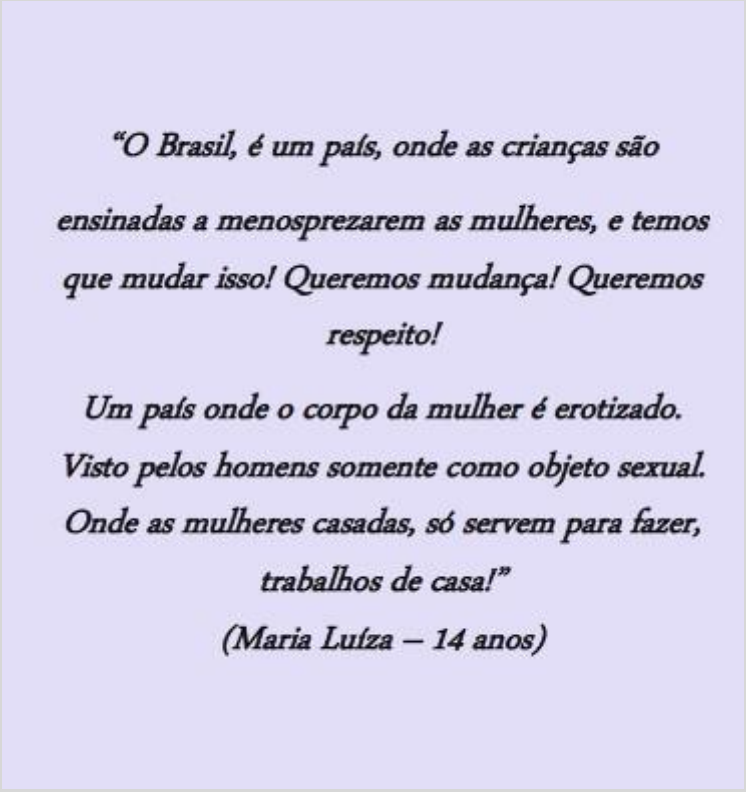
> sonoras, verbais, cada vez mais complexos e que também se encontram implicados nos procedimentos co-evolutivos, a exemplo do mecanismo de providenciar outros padrões (BITTENCOURT, 2012, p. 64).

Após este momento, gravamos as vozes de alguns alunos interpretando as frases escolhidas para fazer parte da coreografia. Assim, uma das estudantes gravou o trecho [adaptado] da música Chega de Gabriel O pensador: *"Chega! Polícia prende o bandido. Bandido volta pra pista. Bandido mata a polícia. Polícia mata o surfista. O sangue... foi do Ricardo! Podia ser do político, ou do seu filho, jogando bola na esquina. Chega! Obras de milhões de reais, e milhões de pacientes sem lugar nos hospitais."* Preciso frisar aqui que este trecho escolhido pelo coletivo pois:

> *[...] reforça o quanto esses estudantes convivem com a violência no seu cotidiano. O Residencial Orlando de Morais é um setor que abriga diversos moradores conhecidos por serem de "invasão", por terem invadidos as casas do Governo, oriundos de outras áreas periféricas de Goiânia, ou ainda outros estados, principalmente o Maranhão. Além disso, há a presença de diversos criminosos, especialmente traficantes. É bastante comum os estudantes presenciarem a polícia perseguindo seus vizinhos, troca de tiroteios, situações de extrema violência. A maioria nos narra isso com bastante naturalidade. Outros encaram a polícia como o verdadeiro "inimigo", pois é ela quem fere seus familiares e amigos, ou não os deixa dormir, quando chegam de madrugada em suas casas procurando por drogas (APÊNDICE, 2020, p. 93).*

Além deste trecho da música, utilizamos na coreografia um dos textos escritos pelos estudantes, o coletivo escolheu o texto de Maria Luíza, que foi gravado por outros estudantes e coreografado pelo grupo, em forma de solos ou duos.

Figura 61- Trecho do texto escrito pela estudante Maria Luíza, que fez parte da coreografia.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

O texto, escrito pela estudante, traz um peso e uma força tão grande, que escancara a dura realidade destes estudantes, e quanto os processos criativos do Orlandança contribuíram para a construção de uma visão crítica de mundo. Uma menina de 14 anos, escrever que o corpo da mulher é erotizado, visto somente como objeto sexual, e exigir mudança,

exigir respeito, além da clareza na compreensão e posicionamento contra o machismo estrutural que condiciona meninas, da idade dela, a se prepararem somente para casar e serem submissas aos seus maridos, é de um significado e valor inenarrável.

Para comentar os percursos criativos desta e de outras coreografias do Orlandança, recorro ao conceito abordado por Bittencourt (2012) que trata as imagens como metáforas. Assim, os temas das coreografias são aqui entendidos como imagens metáforas.

> Metáforas geralmente são carregadas de valores. Tais valores encarnam certas imagens no corpo. Metáforas e imagens representam estados, fluxos de informações que se configuram nas experiências do corpo. Assim, as imagens-metáforas estão sempre em relação às suas representações. Uma rede de imagens sucessivamente conectadas que afeta o corpo: pensamentos e/ou ações (BITTENCOURT, 2012, p. 77).

Figura 62 - Construção da cena inicial da coreografia "(Re)existência... Brasilis".

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

> *A coreografia “Brasilis” foi construída a partir dos estímulos criativos descritos acima, com movimentos coreográficos criados pelos estudantes [em suas células coreográficas] e movimentos ensinados por mim [do repertório de movimento da dança contemporânea] durante as aulas. Além dos áudios dos textos gravados, as músicas utilizadas foram “Respeita” (Ana Cañas), a poesia Slam citada logo acima, um trecho da música “Ainda há tempo” (Criolo), a música Vai Brasil (Mc Rodolfinho) e propus aos estudantes iniciar a coreografia com uma cena deles cantando o trecho da música “Admirável gado novo” de Zé Ramalho: “Êh ô ô vida de gado, povo marcado êh, povo feliz” (APÊNDICE, 2020, p. 94).*

Nas imagens acima, é possível ler o quanto os estudantes estavam imersos nesse processo de criação, conscientes do que estavam dançando. “Fluxo e estrutura sinalizam a conformação das imagens de um determinado corpo, sua ação no mundo: corpo é imagem em ação permanente. [...] Imagens se aderem aos corpos como colas, e os mesmos as incorporam como ignições de suas ações” (BITTENCOURT, 2012, p.71).

A coreografia estava pronta, e iríamos apresentar no Festival Arte-Educação em novembro. Estávamos, no segundo semestre, todos bastante tensos com as eleições presidenciais, sobretudo nós professores de escolas, pois estávamos vivendo [e sendo bombardeados] com o movimento político “Escola sem partido”. Alguns estudantes e suas famílias, impulsionados por essas ideias, e sobretudo pelos ideais defendidos pelo então candidato Jair Bolsonaro, estavam nesta época nos confrontando em sala de aula, sobre o que deveríamos falar ou ensinar, trazendo como críticas principalmente a questão da ideologia de gênero e o assunto educação sexual nas escolas.

> *Neste contexto, resolvi mostrar a música editada, e explicar a proposta da coreografia para uma amiga minha, professora de dança, que trabalha na SME-Goiânia, no departamento de Projetos, que cuidam da organização do Festival de Arte-Educação do município de Goiânia. Ao me ouvir e escutar a música, ela me orientou a retirar a poesia Slam, sobre pedofilia, da coreografia; pois na sua leitura estávamos vivendo tempos sombrios, onde qualquer assunto relacionado à sexualidade, ainda que de grande utilidade pública e social e contextualizada com o universo dos alunos, poderia ser interpretado de outra forma. Os familiares mais radicais, defensores das ideias de Jair Bolsonaro, poderiam depreciar meu trabalho por mera ignorância e movidos pelo “espírito” de verdadeira “caça às bruxas” que vivíamos naquele momento. Além disso, segundo*

> *ela, apresentaríamos em um teatro, para outras escolas, professores e comunidade escolar em geral, que poderiam gravar este trecho da coreografia e de forma descontextualizada, preconceituosa e até mesmo agindo de forma ardilosa poderiam difamar todo o trabalho que desenvolvi com os estudantes, sem me possibilitar uma fala, uma explicação sobre o processo de criação. Assim, naquele momento, embora contrariada e me sentindo censurada artisticamente, especialmente por ter sido um tema que surgiu a partir dos alunos, de forma extremamente crítica e criteriosa, resolvi conversar com os estudantes em uma aula e explicar tudo o que minha amiga havia me orientado, trazendo para eles todo o contexto em que estávamos vivendo no país, mas sobretudo na educação. Foi em prantos, eu e eles, que decidimos modificar o áudio utilizado, a coreografia continuou a mesma, mas entendemos que por ora, era o melhor a ser feito. Me lembro que os estudantes, em solidariedade a mim, afirmaram que já estávamos vivendo uma censura, e que se então Jair Bolsonaro vencesse as eleições, a educação e a arte sofreriam ainda mais (APÊNDICE, 2020, p. 94).*

Isso que ocorreu, era um prenúncio do que seria o desmonte da arte e da educação no atual Governo, professores perseguidos, desacreditados, amedrontados, desvalorizados. Dessa forma, chateados, abalados e revoltados com a censura que nos foi “sugerida”, substituímos o áudio da poesia Slam sobre pedofilia por um poema da atriz Elisa Lucinda e recitada por ela juntamente com o músico Emicida, chamado “Milionário do sonho”.

> *Utilizamos alguns trechos do poema, os que mais se aproximavam do cotidiano dos estudantes, do que descreviam nos textos escritos e dançados e se encaixavam no tempo do Slam anterior, a fim de não perdermos a movimentação criada para esta parte da coreografia. Nesta nova “configuração”, a coreografia recebeu o nome de “(Re)existência... Brasilis” e apresentamos esta no Festival de Arte-Educação em novembro e na E.M. Orlando de Morais no final do ano na Mostra de dança que tivemos na escola (APÊNDICE, 2020, p. 96).*

Diante desse quadro, procuro compreender que rejeitar e reaproveitar são ações que fazem parte do processo criativo. Partindo do conceito de redes de criação (Salles, 2006), entendo que este momento se apresentou com diversas interações, podendo serem vistas como as conexões de rede, que vinculadas entre si “apresentam [...] ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos envolvidos; supõe condições de encontro, agitação, turbulência e tornam-se, em certas condições, inter-relações, associações, combinações, comunicações, etc., ou seja, dão origem a fenômenos de organização” (SALLES, 2006, p.24).

Assim, quando passamos a encarar os processos a partir de redes de criação, consideramos as relações e possibilidades diversas, pensando nos ambientes, interconexões e outros. Isso permite-nos refletir sobre os inúmeros atravessamentos que temos ao longo de nossas vivências e experiências, para além dos processos criativos em dança.

> O conceito de rede permite a interação entre diversos processos criativos. Assim, a partir das conexões que esta rede pode gerar, pode-se refletir a respeito das possibilidades que podem ser desenvolvidas em conjunto com os intérpretes-criadores em um trabalho artístico de dança, por exemplo (LUPINACCI, CORRÊA, 2015, p. 125).

Além disso, parto do entendimento de que as imagens do corpo "[...] não são reflexos do corpo: são informações do corpo. E cada imagem implica em uma ação de percepção que revelará os aspectos que indicam esses processos" (BITTENCOURT, 2012, p. 51). Ou seja, se imagens são símbolos, historicamente construídas e reconstruídas cotidianamente e corporalmente, naquele momento histórico vivido, e todo o contexto dos estudantes, a decisão de alterar esse trecho da coreografia foi assertiva.

> Imagens do corpo não podem estar separadas do mundo ao qual pertencem. São ocorrências cruzadas entre corpo e ambiente e, assim, cada corpo e suas imagens desenham as suas especificidades através de contaminações mútuas. A generalidade recai na condição do corpo processar e operar por imagens; é da natureza do corpo ser imagem (BITTENCOURT, 2012, p. 51).

Os figurinos também foram pensados no coletivo, os estudantes queriam utilizar roupas que traduzissem um pouco do que gostavam de usar nos seus cotidianos, com uma referência à cultura urbana. Assim, consegui "garimpar" umas peças interessantes no acervo de figurino da SME e pegamos elas emprestado para as apresentações, aproveitamos algumas peças que os estudantes já possuíam em casa.

Figura 65 - Estudantes em cena com a coreografia "(Re)existência... Brasilis" No Teatro da PUC.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As fotografias da apresentação desta coreografia, acima, mostram toda a concentração, organização e segurança em cena dos estudantes. Além [e apesar] disso, mostra que esses corpos, dos estudantes dançantes, não são genéricos e nem inespecíficos, mas sim locais e singulares, pois se modulam e modelam em acordos que são eficientes. Pois, corpo que é compreendido “[...] como homogeneidade pertence às estratégias políticas de dominação que se apóiam na formulação para o tipo de corpo a ser massificado. Afinal, um corpo não é igual ao outro” (BITTENCOURT, 2012, p. 80).

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A narrativa presente nesta pesquisa, a partir das imagens das danças, das aulas, dos processos criativos construídos, das falas dos estudantes, suas memórias e as minhas nesta trajetória de Orlandança, reafirmam a importância e potência de uma educação crítica em arte na escola, pois as:

> [...] imagens do corpo são sinais disponibilizados como informações que interagem em processo dinâmico a cada momento, apresentando-se como combinações simultâneas entre ação e representação. Não à toa, o signo se configura na ação de gerar um outro signo que, por sua vez, se encontra comprometido com o signo que o gerou e com o signo que o gerará. Imagens são atos de comunicação, experiências espaço-temporais que se apresentam em níveis de representações variados. Nem tudo se agrega como mensagem, pois pode ser um sopro [...] e/ou pode ser mensagem (BITTENCOURT, 2012, p. 32).

Isto significa que as imagens-metáfora construídas durante todos os processos no Orlandança, transformadas em imagens-ação, modificam os estudantes e são modificadas por eles, desconstruindo e ao mesmo tempo (re)construindo significados e [novas] formas de olhar o mundo, e ser olhado por ele.

Nesta perspectiva, as “[...] imagens se constituem na possibilidade de acesso ao mundo e, ao mesmo tempo, de ser acessado. Troca que se expressa em pensamento, uma vez que cada representação tem um jeito próprio de se organizar a cada momento” (BITTENCOURT, 2012, p. 311).

E ainda, imagens “[...] são signos contaminados, trânsitos de misturas que se ligam em tempo real. Como são acontecimentos constantes, cada corpo interpreta o ambiente e é por ele interpretado: atos ininterruptos de mediação, irreversibilidade que se destaca como transformação” (BITTENCOURT, 2012, p. 33).

Isto significa que, “[...] o corpo que dança, e também o corpo em movimento, devem ser vistos como fluxos de imagens no espaço-tempo onde se alterna o jogo entre dissipação e regularização, transformação e organização. Todavia, nem tudo pode ser apreendido, nem pelo corpo que faz, nem pelo corpo que vê” (BITTENCOURT, 2012, p. 14).

Os processos criativos colaborativos em dança, desenvolvidos no Projeto Orlandança, corroboram para essa construção de um olhar crítico para o mundo, pois a maneira como as imagens são formadas nos permite ver de outro modo a relação entre interno e externo. A diferença e separação entre eles ocorrem nas relações com outro corpo. (BITTENCOURT, 2012).

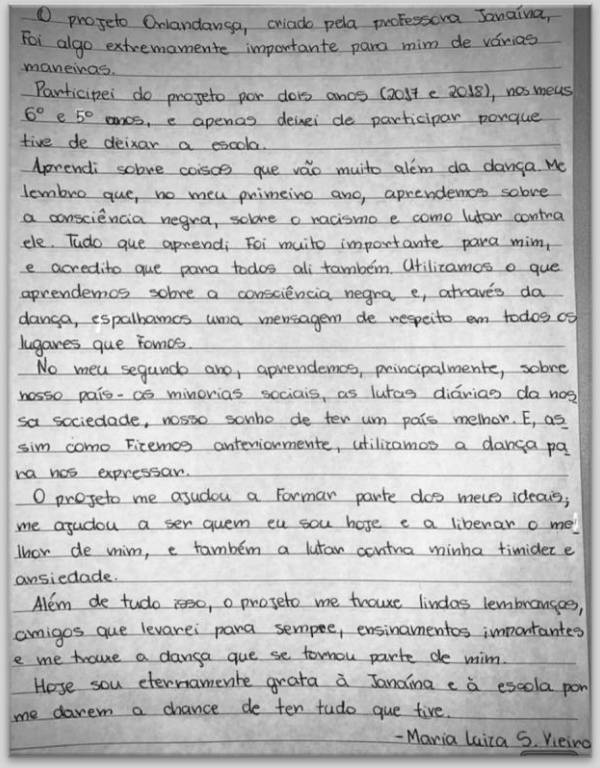
> O corpo, em sua complexidade, não se limita a interagir com o ambiente. Ele o transforma, ao mesmo tempo em que é transformado pelo ambiente, uma vez que, além de trocar e produzir respostas externas, gera também, concomitantemente, respostas internas: um acionamento mediado por imagens que podem ser visuais, auditivas, somatossensoriais, sonoras (BITTENCOURT, 2012, p. 59).

Dessa maneira, as atividades de criação do Orlandança procuram ser desenvolvidas a partir do entendimento de que o corpo está sempre experenciando e que cada um de seus resultados é provisório e circunstanciado, se opondo à compreensão de algumas imagens são desenvolvidas em torno do critério de que treinar corpos significa adestrá-los. Até mesmo porque, processos complexos que envolvem a aprendizagem de uma técnica de dança, exigem atualizações de conexões. Ou seja, uma “[...] pirueta só é uma pirueta a cada vez que é realizada. Corpo é processo e repetição, é ação modificada. O corpo não congela experiências, as reorganiza” (BITTENCOURT, 2012, p. 86).

A partir dessas perspectivas, tenho contribuído ao mesmo tempo, para um protagonismo cognitivo dos oprimidos no curso próprio de construção de conhecimento, ou seja, no processo de “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (FIORI apud LIMA e GERMANO, 2013, p. 211).

As memórias trazidas pelos estudantes em seus escritos em cartas, corroboram com essas afirmações. Como a carta (figura 66) da estudante Maria Luiza, que participou por dois anos do Projeto Orlandança e relata o quanto essas experiências lá vividas, nas construções dos processos criativos, que vão muito mais do que reproduzir movimentos, foram significativas para ela, permitindo uma construção de um olhar crítico para o mundo.

Figura 63 - Carta da estudante Maria Luíza.



O projeto Orlandança, criado pela professora Janaína, foi algo extremamente importante para mim de várias maneiras.

Participei do projeto por dois anos (2017 e 2018), nos meus 6° e 5° anos, e apenas deixei de participar porque tive de deixar a escola.

Aprendi sobre coisas que vão muito além da dança. Me lembro que, no meu primeiro ano, aprendemos sobre a consciência negra, sobre o racismo e como lutar contra ele. Tudo que aprendi foi muito importante para mim, e acredito que para todos ali também. Utilizamos o que aprendemos sobre a consciência negra e, através da dança, espalhamos uma mensagem de respeito em todos os lugares que fomos.

No meu segundo ano, aprendemos, principalmente, sobre nosso país - as minorias sociais, as lutas diárias da nossa sociedade, nosso sonho de ter um país melhor. E, assim como fizemos anteriormente, utilizamos a dança para nos expressar.

O projeto me ajudou a formar parte dos meus ideais, me ajudou a ser quem eu sou hoje e a libertar o melhor de mim, e também a lutar contra minha timidez e ansiedade.

Além de tudo isso, o projeto me trouxe lindas lembranças, amigos que levarei para sempre, ensinamentos importantes e me trouxe a dança que se tornou parte de mim.

Hoje sou eternamente grata à Janaína e à escola por me darem a chance de ter tudo que tive.

-Maria Luiza S. Vieira

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ao escrever que aprendeu no Orlandança muito mais que dança, que os temas das coreografias colaboraram por levar mensagens de respeito onde se apresentavam, além de por meio desta arte poderem expressar, pelas temáticas, seus desejos e lutas por um país melhor, uma sociedade mais igualitária, a estudante reafirma o quão importante um ensino crítico de arte na escola pode ser, e mais, o quanto um processo colaborativo de criação em dança, com estudantes participativos e ativos em todo o processo, permite a construção de sujeitos críticos, empoderados e autônomos. Importante frisar em sua fala, o quanto a dança colaborou para questões pessoais como vencer as barreiras da timidez e da ansiedade. Essa estudante em questão, de fato, era bastante tímida quando entrou nas aulas, se mostrava com muitos entraves corporais por se achar acima do peso, tendo algumas dificuldades em se deixar ser vista pelos outros, sobretudo nas apresentações, no entanto, a metodologia empregadas nas aulas, contribuiu para que ela fosse se empoderando e se libertando dessas amarras sociais, como a mesma relata em sua carta.

Ao trazer essas palavras, não significa que eu fale pelos estudantes, mas procure trabalhar pela construção de espaços nos quais e pelos quais as camadas oprimidas da sociedade possam “[...] se fazer protagonistas de suas ‘educações’ e de suas próprias histórias” (LIMA e GERMANO, 2013, p. 213). Pois como bem critica Spivack (2010), a intelectualidade não pode falar pelo sujeito subalterno, que é aquele cuja voz não é ouvida. Há que se ter cuidado para que o subalterno não permaneça silenciado por discursos hegemônicos. Ainda segundo a autora, um subalterno não pode falar, pois à medida que crio caminhos para que este sujeito fale, e ele passe a falar, sua própria condição de subalternidade se descontrói.

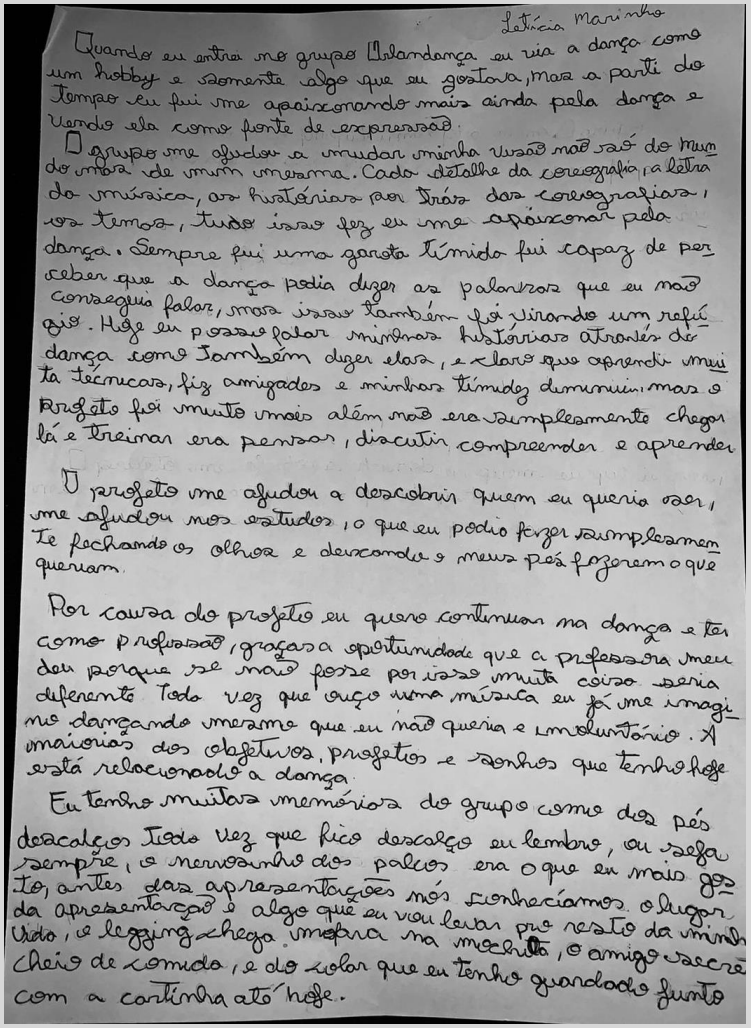
Pensar a partir do contexto, do pertencimento, significa construir um lugar epistemológico que inclui as diferenças, que reconhece os sujeitos silenciados, os discursos que falam em seu nome e que fazem do silêncio uma metáfora poética. (PALERMO, 2014). “O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na

objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências" (FREIRE, 1996, p. 77).

Necessário se faz construir práticas educativas críticas em dança, para permitir a construção de uma dança autoral e não a reprodução de movimentos já decodificados. Baldi (2017) lembra que muitas vezes, os estudantes acreditam que dançar seja somente reproduzir esses movimentos e não compreendem ou não visualizam dança em outros movimentos, considerando o que não é codificado não é dança, na maioria das vezes não se entendem como capazes de produzir sua dança. No início de minha trajetória no Orlandança, quantas vezes não ouvi durante as aulas: "mas isso é dança?", "que horas vamos dançar professora?", quando propunha exercícios de criação e improvisação. E este cenário foi se modificando, os estudantes (re)significando seus modos de ver a dança, criando conhecimento nesta arte, criando suas danças.

Nesse sentido, concordo com Shapiro (1998) que através da reflexão sobre as experiências vividas a partir de um processo crítico, os estudantes tornaram-se capazes de interpretar as relações sociais e individuais que vivem, e puderam começar a entender seu próprio poder de transformar e recriar essas relações e, consequentemente, seu próprio mundo. Para isso, trago a carta da estudante Letícia, que relata em suas memórias, por meio da escrita, todo o significado que a metodologia desenvolvida durante as aulas, na criação das coreografias, a afetaram, e permitiram que ela mudasse sua visão de mundo, e de si mesma.

Figura 64 - Carta da estudante Letícia Marinho



Letícia Marinho

Quando eu entrei no grupo Unidança eu via a dança como um hobby e somente algo que eu gostava, mas a partir do tempo eu fui me apaixonando mais ainda pela dança e vendo ela como fonte de expressão.

O grupo me ajudou a mudar minha visão não só de mim mesma mas de um universo. Cada detalhe da coreografia, a letra da música, as histórias por trás das coreografias, os temas, tudo isso fez eu me apaixonar pela dança. Sempre fui uma garota tímida fui capaz de perceber que a dança podia dizer as palavras que eu não consegui falar, mas isso também foi virando um refúgio. Hoje eu posso falar minhas histórias através da dança como também dizer elas, e claro que aprendi muita técnicas, fiz amizades e minhas timidez diminuiu mas o projeto foi muito mais além não era simplesmente chegar lá e treinar era pensar, discutir compreender e aprender.

O projeto me ajudou a descobrir quem eu queria ser, me ajudou nos estudos, o que eu podia fazer simplesmente fechando os olhos e deixando os meus pés fazerem o que queriam.

Por causa do projeto eu quero continuar na dança e ter como profissão, graças a oportunidade que a professora meu deu porque se não fosse por isso muita coisa seria diferente. Toda vez que ouço uma música eu já me imagino dançando mesmo que eu não queira é involuntário. A maiorias dos objetivos, projetos e sonhos que tenho hoje está relacionado a dança.

Eu tenho muitas memórias do grupo como dos pés descalços. Toda vez que fico descalço eu lembro, ou seja sempre, o nervosinho dos palcos era o que eu mais gostei, antes das apresentações nós fazíamos o lugar. Da apresentação é algo que eu vou levar pro resto da minha vida, a legging chega mancha na machila, o amigo secreto cheio de comida, e do colar que eu tenho guardado junto com a cortinha até hoje.

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ao escrever que “O grupo me ajudou a mudar minha visão não só de mundo mas de mim mesma”. A estudante pontua todo o significado que as aulas de dança trouxeram em sua vida, pois as temáticas e a metodologia desenvolvida durante as aulas, os processos colaborativos de criação, contribuíram para que ela olhasse para o mundo de uma forma mais crítica e para si mesma também pois, como a própria afirma em sua escrita, percebeu que a dança podia dizer o que as palavras não conseguiam falar. Esta estudante também bastante tímida, fala pouco, mas quando se tratava de criar, de dança, se agigantava, se transformava, era lindo de ver!

Outra questão mencionada na carta, que merece destaque, é quando Letícia diz que as aulas de dança “não era simplesmente chegar lá e treinar, era pensar, discutir, compreender e aprender”, reforçando a questão que defendemos um ensino crítico em arte, em dança na escola, para além da técnica pela técnica e repetições de movimento sem sentido/significado para os estudantes.

E por fim, a estudante registra suas memórias afetivas das aulas, e o quanto sente falta delas, no contexto pandêmico, onde não pôde mais ir à escola, e nem as aulas de dança, mencionando a calça *legging* que chega “à mofar” dentro da mochila por não ser mais utilizada nas aulas... e a analogia que faz quando se coloca descalço e lembra das aulas, todas essas informações, carregadas de afeto, trazem dados para afirmar a relevância de um ensino crítico em arte na escola.

Diante o exposto, proponho um ensino de dança que privilegie um impregnar de sentidos. Se “[...] nossos atos cotidianos estiverem impregnados de sentido, nossas vivências e relações com/no mundo também farão sentido.” (MARQUES, 2010, p.27) O professor de dança deve educar “[...] para a possibilidade de leituras críticas, perceptivas e entrelaçadas que compõem e impregnam o mundo de sentidos” (MARQUES, 2010, p. 30), deve entender que “[...] a dança é um sistema de signos que permite a produção de significados” (MARQUES, 2010, p. 36). Com esse entendimento, não faz

sentido ensinar uma dança que só reproduza movimentos, passos. As aulas de dança focadas unicamente no “[...] aprendizado de passos e sequências trabalham apenas um dos aspectos da dança/arte: o movimento – e mesmo assim, de um ponto de vista bastante limitado” (MARQUES, 2010, p. 37).

> Entender a dança como linguagem quer dizer pensá-la sob o viés proposto pelos Estudos da Linguagem: compreender que a dança dançada, o ato de dançar, aquilo que se concretiza e se apresenta – o trabalho coreográfico ou de improvisação -, é uma escolha, é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que propõem como dança ao universo da leitura. Ao mesmo tempo, entender a dança como linguagem é pensar que ela propõe uma forma de ler os atos da dança – as danças dançadas, concretas – e suas interfaces com o mundo (MARQUES, 2010, p. 32).

A linguagem da dança é corporal e seus signos só fazem sentido ao dançar, proporcionando leituras tanto para quem assiste quanto para quem dança. “O intérprete lê a dança e é ‘lido’ em seu desempenho pelo leitor apreciador.” (MARQUES, 2010, p. 41) Assim, as proposições aqui apresentadas também dialogam com Achinte (2014), pois busca uma educação com a arte, que significa a arte, os saberes próprios da dança como um meio de desenvolver o sensível, a criticidade. E não apenas formar seres acríticos, repetidores. Para este autor, o ensino em arte deve investigar para transformar conhecendo, como se pelo corpo, o descobrimento, as experimentações deste, eu fizesse uma poesia que afrontasse e transformassem as Leis da sociedade que silencia, invisibiliza e coloniza os oprimidos do mundo.

Dialogo com os posicionamentos de Adolfo Achinte na palestra da CONFAEB em Manaus, que pude assistir, quando ele diz que ao contrário do que diziam que o ato de criar é solitário, o ato de criação acontece no social e nos juntarmos nesse momento na criação é fundamental para enfrentar o capitalismo e a colonialidade do poder. Tudo está ligado no ato criativo, não há texto sem contexto. O diálogo de saberes é fundamental na comunidade criativa e devemos nos unir no coletivo, pois isso é um ato político. Assim, é preciso compreender que “[...] a produção de conhecimento não é necessariamente um ato individual, assim como a academia não é o único lugar onde se produz conhecimento” (BALDI, 2017, p. 309)

No final deste percurso, é possível afirmar que os arquivos do meu acervo foram fundamentais para a manutenção da memória funcional viva de minhas experiências enquanto artista docente, sobretudo no Projeto Orlandança. Nesta perspectiva, os *media*: escrita e imagens foram indispensáveis para a construção e conservação dessas memórias afetivas. Entendendo nesse meandro, que o afeto foi um amplificador instrumental dessas recordações como aponta Rousseau (2017): “O sentimento é o centro indestrutível da memória. [...] A verdade que Rousseau quer compartilhar conosco não diz respeito à localização exata de fatos biográficos, mas focaliza a relação que ele mantém com esse passado. [..] Isso representa uma verdade mais ampla, que foge, de fato, das leis da verificação. Não nos encontramos mais no campo da verdade, das histórias verdadeiras; entramos, sim, no campo autenticidade.” (STAROBINSKI apud ASSMANN, 2011, p. 271) Já que acredito que nossas pesquisas devem ser movidas por nossos desejos, curiosidades, afetos, como bem manifesta Tourinho (2012):

> Incorremos, muitas vezes, no engano de pensar/sentir que o mundo está lá fora, é externo a nós e existe à espera de que possamos descobri-lo, teorizar sobre ele, interpretá-lo. Mas, o que fazemos quando pesquisamos é dotar o mundo de uma moldura que delimita, guarda e dá relevância às questões que nos constituem. A pulsão pelo trabalho de investigar e a motivação que o alimenta depende da sensibilidade que cria e institui nossas relações com o mundo; dependem dos sentimentos que construímos e que nos fazem transitar entre experiências, sempre embebidas na nossa vida cotidiana (TOURINHO, 2012, p. 247).

Como Paulo Freire (1996) aponta, somos seres inconclusos, inacabados, estamos constantemente nos (re)inventando, aprendendo, transformando. Como ser inacabado que sou, como poderia não me abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a diversas perguntas? Sendo assim, prefiro pensar nessas considerações não como finais ou conclusivas, mas provisórias, no sentido que podem ser modificadas a partir de minhas novas descobertas e leituras de mundo, leituras da dança.

Penso como Tourinho (2012), que ser professora, pesquisadora e artista da dança, é desejar, sentir, desfrutar, vivenciar o incômodo e o prazer de nunca estar em um lugar só, de se instituir em espaços diferentes, de ser nômade. E aqui trago Braidotti (2009), ser nômade nem tanto no sentido físico, mas no subjetivo, intelectual que te desloca e te leva para outro lugar.

Entendo que a urgência dessa totalidade incompleta que me constitui enquanto sujeito na contemporaneidade (sujeito pesquisadora, sujeito artista, sujeito professora) e que marca a ambiguidade das nossas posições reforça de certa forma a parcialidade e o caráter provisório do conhecimento que construo em minha pesquisa (TOURINHO, 2012).

Acredito que não é possível formular um discurso definitivo e suscetível a ser aplicado de forma universal. Isso significa que as narrativas de minhas experiências como artista docente junto ao Projeto Orlandança que trago neste estudo é uma entre inúmeras possibilidades que podem existir ou vir a existir acerca de práticas educativas críticas em arte, dança na escola.

Nesse sentido, busquei neste estudo, me colocar do lado dos oprimidos, como traz Paulo Freire, procurando apontar caminhos para uma (re)escrita das narrativas educativas em dança, pensando em alternativas para romper com as diversas formas de dominação e com as diversas práticas de colonialismo, ampliando “[...] a discussão em torno de princípios e de práticas socioeducacionais, que privilegiam a dignidade humana, a liberdade e a justiça social.” (LIMA e GERMANO, 2013, p. 209)

Me coloco não em um lugar de que sei tudo, mas em um lugar de que sei algo e de que ignoro algo, que se juntam à certeza de que posso saber melhor e conhecer o que ainda não sei. Me alicerço no saber confirmado pela minha própria experiência docente em dança de escola pública há 16 anos, ainda que com uma problemática formação inicial, vinda da Educação Física, e com a consciência de minha (in)conclusão, atesto de um lado minha ignorância, me abro, de outro, o

caminho para conhecer (FREIRE, 1996). Nenhum conhecimento é definitivo ou se sobrepõe a outro, espero com este texto contribuir para as discussões acerca da urgência de se fortalecer e ampliar o ensino crítico em dança na escola, e principalmente para inspirar mudanças nas práticas educativas em dança que têm se desenvolvido, ao longo da história, a partir de paradigmas acríticos e tecnicistas.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Arte, docencia e investigación. In: MIGNOLO, Walter. **Los desafios decoloniales de nuestros dias**: pensar em colectivo. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.

ANJOS, F. V. S. **O entre-lugar e o não lugar da docência:** Representações sociais de professores de Dança. 2014. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Belém, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9519. Acesso em: 25 abr. 2022.

ASSMANN, Aleida. **Espaços de recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

ARRUDA, Juliana da Silva. **Dança e religião nas aulas de Educação Física na escolas**: uma relação histórica e cultural. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7110/1/PDF%20-%20Juliana%20da%20Silva%20Arruda.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**: revista do PPG em Artes Cênicas- ECA-USP. São Paulo, v. 6, n. 1, 2006, p. 127-133. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v6i0p127-133. Acesso em: 26 abr. 2022.

ARY, Rafael Luiz Marques. **A função dramaturgia no processo colaborativo**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Instituto de Artes: UNICAMP, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2011.837613. Acesso em: 25 abr. 2022.

ASSIS, Nayara Silveira Bernardes de. **A dança na escola:** um mapeamentos das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016. Dissertação de mestrado. UFPR: Curitiba, 2018. Disponível em: https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56112. Acesso em: 26 abr. 2022.

AYOUB, Eliana. Gestos, cartas, experiências compartilhadas. **Leitura: teoria & prática** (suplemento), n. 58, jun. 2012. Disponível em: https://docero.com.br/doc/xcs1ccc. Acesso em: 26 abr. 2022.

BALDI. Neila Cristina. Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.12957/riae.2017.29738. Acesso em: 24 abr. 2022.

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimento**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que Fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados. 1961. Disponível em: https://goo.gl/BJLfYW. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 130p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, 114p.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 que Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte**. Senado Federal. 2016. Disponível: https://goo.gl/25PCRA. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Senado Federal. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/5RpSRo>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Histórico da BNCC**. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Mendon%C3%A7a%20Filho. Acesso em: 05 nov. 2020.

CAMPOS, Ricardo. A Cultura Visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia v.10 n.1 p. 17-37, jan-jun 2012. Disponível em: https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083. Acesso em: 26 abr. 2022.

CARVALHO, José Jorge. Etnografia e a voz dos subalternos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre,ano 7, n. 15, p. 107-147, julho de 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-71832001000100005. Acesso em: 25 abr. 2022.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, nº. 31, p. 7-18, janeiro/abril 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 abr. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor.

CORRÊA, Josiane Franken; LUPINACCI, Letícia Gabriela. Redes colaborativas de criação em dança: a composição coreográfica na contemporaneidade. **Revista da Fundarte. Editora da Fundarte**. Ano 15, número 29, 2015. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6448/1/Redes_Colaborativas_de_Criacao_a_composi.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento**, v. 2, n. 27, p.168-183, dezembro, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1414573102272016168. Acesso em: 22 mar. 2022.

DIAS, Belidson. **O I/mundo da educação em cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós:** Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012. https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454. Acesso em: 20 fev. 2022.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVIII, nº. 79, p. 257-272, agosto 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 dez. 2021.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro**: repetição e transformação. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2007.

FISCHER, Stela Regina. **Processo colaborativo**: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes: UNICAMP, 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras**: estudos midiáticos. São Leopoldo: UNISINOS, Vol. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.

HERNANDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Corpomídia: a questão epistemológica do corpo na área da comunicação. **Revista Húmus**, Caxias do Sul: Secretaria Municipal de Cultura, 2004

KATZ, Helena. **A natureza cultural do corpo**. Revista Fronteiras, São Leopoldo, v. 3, n. 2, 2001.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

LIMA, José G. S. A de; GERMANO, José W. **O pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire**. Inter-Legere, 2013.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição:** Teatro do Movimento. Brasília: LGE Editora, 2008.

MARTINS, Marcos Vinícius Silva. **O pensamento de Heráclito**: uma aproximação com o pensamento de Parmênides. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia da UNB, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/2746. Acesso em: 27 abr. 2022.

MARQUES, Isabel A. **Dança no contexto:** uma proposta para a educação contemporânea. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 1996. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000744742. Acesso em: 25 abr. 2022.

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

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança:** arte e ensino. 1 ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Valéria. SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8231. Acesso em: 25 abr. 2022.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito à olhar**. São Paulo: ETD, 2016.

MITCHELL, W. J. T. O que as realmente imagens querem? *In:* ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORANDI, Carla. O descompasso da Dança e da Educação Física. *In:* STRAZZACAPA, M. MORANDI, C. **Entre a Arte e a docência**: A formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006a, p. 95-112.

MORANDI, Carla. A dança no ensino de arte. *In:* STRAZZACAPA, M. MORANDI, C. **Entre a Arte e a docência**: A formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006b, p. 95-112.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PALERMO, Zulma. Irrupcion de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia uma “democracia decolonial”. *In:* BORSANI, María Eugenia. QUINTERO, Pablo. (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: Educo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PEROTTO, Lilian Ucker. **De ida y vuelta:** Una investigación biográfica narrativa en torno a las experiencias de ser estudiante en la universidad. Tese de doutorado. Universidade de Barcelona, 2015. Disponível em: https://www.tesisenred.net/handle/10803/298723. Acesso em: 22 abr. 2022.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo, UNESP, 1996.

RENGEL, L. Ler a dança com todos os sentidos. *In:* TOZZI, D., COSTA, M. M., HONÓRIO, T. (Orgs.). **Teatro e Dança**: repertórios para a Educação. São Paulo: FDE, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **The Confessions of Jean Jacques Rousseau**. Ed. Andesite Press, 2017.

ROUSSO, Henry. **O Arquivo ou o Indício de uma Falta**. Revista Estudos históricos, 1996.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SHAPIRO, Sherry. **Em direção a professores transformadores:** perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. Proposições, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-53, jun. 1998. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644134/11571. Acesso em 25 abr. 2022.

STRAZZACAPA, M. MORANDI, C. **Entre a Arte e a docência**: A formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006b, p. 95-112.

SILVA, Débora Cristina Santos e. **Apontamentos aos estudos pós-coloniais**: uma introdução. Goiânia, 2019.

SPIVACK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ciência moderna ao novo senso comum. *In:* **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVEIRA, Silvia Câmara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de Dança:** Relação Entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas de rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: Raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no corpo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Everton Rocha. La Educación Física en Brasil: del origen hasta la actualidad. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, año 17, nº 169, junio de 2012.

STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, Márcia Maria. Dançando na chuva e no chão de cimento. *In:* FERREIRA, S. (org.) **O ensino de artes**: Construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre o ensino de Arte: Recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 41, p. 241-254. Março de 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. *In:* MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. **Culturas da imagem**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

APÊNDICE

Percursos visuais de uma prática educativa em dança:

Memórias afetivas, visuais, dançantes...

Janaina Pimenta Calixto

Maio 2020

AQUECENDO... PRA COMEÇAR...

Minha história com o Projeto Orlandança, antecede a minha chegada na Escola Municipal Orlando de Morais. Iniciei em 2009, quando fui convocada em um concurso para professor de educação física e entrei para Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Tomei posse e de imediato fui lotada na Escola Municipal em tempo integral Jardim Novo Mundo (E.M.T.I. Jardim Novo Mundo), para dar aulas de dança, devido ao meu histórico de vivências e estudos em dança[1]. Nesta escola desenvolvia aulas de dança para estudantes da educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, as aulas eram chamadas de Oficinas de Dança, mas eram organizadas de forma semelhante às demais disciplinas do Currículo escolar. Além disso, propus a realização de aulas extra para que os estudantes que se interessassem mais por dança, pudessem aprofundar suas vivências e estudos, em uma espécie de Grupo de Dança da escola, que tornou-se conhecido pela participação em Festivais de Arte-Educação organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-GO).

Figura 1 - Grupo de dança da E.M.T.I. Jardim Novo Mundo. Coreografia: "Percorrendo os caminhos da água: um grito de socorro e preservação." (Acervo pessoal, 2013)

[1] Em tempos pré-históricos por assim dizer, fiz aulas de jazz durante minha adolescência e balé durante a faculdade, nesse tempo ensinei dança em academias de Goiânia, antes mesmo de me formar, além de aulas de educação física. Assim, já vinha estudando e ensinando dança desde 2005 até 2008 em escolas particulares e a partir de 2009 em escolas públicas.

Nesta instituição, com as aulas e este Projeto, permaneci até o final de 2014, onde encerrei o ano letivo (e minha docente neste espaço) com um espetáculo de final de ano envolvendo as linguagens da dança, música e teatro (Oficinas existentes na escola na época) com a participação de todas as turmas da escola. Precisei trocar de escola nesta época pois por uma modificação na organização curricular da Prefeitura de Goiânia, o professor lotado em escola de tempo integral, deveria permanecer em horário integral na instituição. E como sou concursada também na Rede Estadual de Goiás, não foi possível permanecer na mesma escola. Com a minha saída, as atividades desenvolvidas especificamente em dança, inclusive o Grupo de Dança da escola, se findaram, foi um momento de intensa frustração e tristeza, pois eu já vinha desenvolvendo um trabalho com os alunos em dança há quase cinco anos, e estava começando a "tomar corpo" e mostrar seus resultados de uma educação em arte significativa. Assim como eu, os alunos também sofreram com o golpe, em conversas com colegas que ficaram na instituição, sempre ouvi relatos do quanto os estudantes estavam sentindo falta das aulas de dança em sua rotina escolar.

Figura 2 - Espetáculo de final de ano da E.M.T.I. Jardim Novo Mundo. "Brasil mostra a sua cara" (arquivo pessoal, 2014)

Além disso, paralelo às aulas na escola municipal, fui aprovada em concurso público para professora da Rede Estadual de Educação de Goiás em 2010, onde lecionei o componente curricular dança a turmas de 6° ao 9° ano do ensino fundamental[2] do Colégio Estadual José Lobo, e também desenvolvia um Projeto de dança no contraturno para alunos dos turnos contrários, que não possuíam aulas de dança. O ano de 2013 nesta escola foi bem estressante, pois o secretário de educação de Goiás da época, Thiago Peixoto, retirou primeiramente as aulas de dança do 9° ano, aumentando nesta série, as aulas de matemática no lugar de dança. Os alunos e eu, claro, já nos mostramos insatisfeitos com a "mudança", mas prosseguimos.

Figura 3 - Turma de 8° ano do C.E. José Lobo em aula prática da disciplina dança. Conteúdo: Danças afro-brasileiras (Maculelê). (arquivo pessoal 2012)

[2] Nesta época, a Rede Estadual de Educação de Goiás contava com as disciplinas música, teatro e dança, além da disciplina Arte ministrada por um professor licenciado em Artes Visuais, dentro do Currículo escolar. Na gestão do então secretário de educação Thiago Peixoto, o discurso do professor de Arte polivalente ressurge e passa a ganhar força, além da marginalização da arte enquanto um importante conteúdo de aprendizagem se tornar cada vez maior. Assim, os professores especializados nas áreas das linguagens artísticas são retirados das escolas e remanejados para outros espaços. Algumas escolas optaram pelo professor de música e continuaram com as aulas, a maioria dos professores de dança e teatro da Rede ficaram sem saber para onde ir, muitos, como eu, foram acolhidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte, outros continuaram na escola em outros cargos, de coordenação por exemplo, ou ministrando aula de Arte, como um professor polivalente.

No final deste ano veio o golpe final e a suspensão de todas as aulas de dança, inclusive o Projeto no contraturno. Eu juntamente com os alunos protestar, eles queriam fazer um abaixo assinado para manter as aulas de dança, mas tudo em vão. Assim, permaneci nesta escola até o final de 2013, quando fui para o Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte trabalhar em um grupo de pesquisa e produção em dança. Apesar de triste com a situação e me sentindo impotente diante das políticas públicas de uma gestão para a Arte, não fiquei tão arrasada como na saída da escola municipal porque ainda estaria trabalhando com dança, que faz meus olhos brilharem.

Figura 4 -Alunos do C.E.José Lobo apresentam a coreografia "Balainha" na Mostra de dança das Escolas Estaduais. (arquivo pessoal,)

Decidi organizar o texto iniciando por este "aquecimento", no sentido de trazer ao leitor a clareza de como eu estava me sentindo enquanto docente, com uma trajetória de estudo e ensino de dança na escola formal. Para que entenda o quanto me encontrava naquele momento, fragilizada, frustrada, desiludida e chateada em não poder ensinar dança na escola municipal para onde eu iria a partir do ano seguinte, pois, deveria voltar a dar aulas de educação física (já que meu concurso era para este cargo), após tantos anos trabalhando com dança. E foi com esse

mar de sentimentos em mim, que chego à Escola Municipal Orlando de Morais, já no final de 2014, com um memorando de apresentação à diretora da instituição, Dalka Leles.

ENSAIOS... PARA O INÍCIO

Quando cheguei ao setor Orlando de Morais, onde se localiza a escola, para uma primeira aproximação, em 2014 já tive um choque de realidade, pois a leitura que fiz foi de se tratar de um bairro de periferia, com possivelmente moradores que vieram de áreas desapropriadas e de risco de Goiânia, algumas casas que pareciam ser caracterizadas como "de invasão", com família de baixo poder aquisitivo, com carência de infra-estrutura, saneamento básico, transporte urbano, saúde, segurança pública e dificuldade de acesso aos serviços básicos de educação, cultura e lazer. A escola é a única pública do bairro. Não que eu estivesse deslocada deste universo de uma educação em locais periféricos, pois o bairro Jardim Novo Mundo, onde se localizava a escola onde lecionava, se trata de uma das periferias mais violentas e com destaque para tráfico e consumo de drogas, a escola se localizava inclusive bem próximo à um dos locais mais famosos de tráfico na região, porém, a situação da nova escola era de maior precariedade.

Ao chegar na Escola Municipal Orlando de Morais (E.M. Orlando de Morais), me apresentei à diretora Dalka, como a nova professora de educação física do Ciclo II[3]. De início não considerei uma boa recepção, pois ela queria que eu ficasse com as turmas do Ciclo III (7° ao 9° ano) e fui incisiva em dizer que ficaria com as turmas do Ciclo II para qual fui designada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), percebi que ela não gostou muito da minha postura, depois fiquei sabendo que ela comentou com os colegas que a professora de educação física novata já chegou se "impondo", simplesmente por ser eu ter sido enfática em ocupar um cargo para qual fui designada.

[3] Até o ano de 2019, a Prefeitura de Goiânia se organizava pedagogicamente por meio de Ciclos de Formação Humana que de forma geral, seria uma forma de organização de tempos e espaços escolares dos estudantes de modo a se adequar melhor a educação escolar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Assim, o Ciclo II corresponderia aos alunos do 4° ao 6° ano.

Enfim, neste dia comentei com ela que tinha uma trajetória de ensino de dança, inclusive reconhecida pela própria SME, e gostaria de desenvolver na escola, paralelo as aulas de educação física, um Projeto de Dança para atender os estudantes da comunidade, neste momento, a diretora pareceu se interessar bastante pela proposta e confirmou minhas suspeitas anteriores dizendo que os alunos eram de famílias muito carentes, que não tinham acesso à direitos básicos dos cidadãos, inclusive o acesso a arte e cultura, e que tinha certeza de que um Projeto de Dança seria importantíssimo para eles, além de despertar nestes, muito interesse. Me vi bastante satisfeita com esta abertura, e me agarrei a esta oportunidade pois era um modo de não me distanciar do ensino de dança dentro da RME-GO (Rede Municipal de Educação de Goiânia), e diminuir um pouco a frustração em deixar minhas aulas de dança para trás na E.M.T.I. Jardim Novo Mundo. Assim, saí da instituição naquele dia com a promessa da diretora de que eu poderia desenvolver um Projeto de Dança para os estudantes.

Ao iniciar o planejamento de professores no ano de 2015 na E.M. Orlando de Morais, fui apresentada ao coletivo e a diretora já comunicou a eles o meu desejo de desenvolver um Projeto de Dança para os alunos, e acrescentei explicando que à priori seriam aulas de dança com foco em processos de criação, trazendo um pouco do conhecimento específico em dança para o cotidiano dos alunos das turmas em que eu lecionaria educação física. Fiz a proposta inicial de desenvolver essas aulas nos meus horários de atendimento[4], onde alguns alunos anteriormente selecionados por mim, por demonstrarem maior interesse em dança, seriam retirados das aulas, duas vezes na semana em horários específicos para experimentarem, criarem e apresentarem dança, dentro e fora da escola, em eventos da SME ou organizados por esta secretaria. Todos os colegas acharam a ideia bem interessante, e apoiaram a iniciativa. A princípio ninguém se opôs à saída dos alunos de suas aulas.

[4] Na Prefeitura de Goiânia a Carga Horária (CH) de um professor de educação física, segundo o regimento interno, seria além das aulas específicas de educação física nas turmas de minha responsabilidade, se não houvessem mais turmas na escola para ele fechar sua CH o professor necessitaria de ofertar atendimento especializado, espécie de reforço escolar aos alunos com dificuldades de aprendizagem em português e matemática. Como não é de minha formação e especialidade o ensino desses saberes, pensei em ser mais apropriado ofertar saberes que eu pudesse contribuir de forma mais efetiva. Assim, propus o ensino de dança, por todos os motivos antes já narrados neste texto.

2015 E OS PRIMEIROS "PASSOS" [DE DANÇA]

Iniciando o ano letivo de 2015, me apresentei aos alunos e expus a proposta das aulas de dança através de um projeto por mim elaborado e ofertado, para além das aulas de educação física que eles teriam regularmente e nesta também seria trabalhado o conteúdo "dança", mas de uma forma menos ampla do que no Projeto de dança, pela grande demanda de conteúdos que requer o currículo da educação física.

À princípio os alunos não se interessaram muito, talvez pelo desconhecimento do que realmente viriam a ser as aulas. Assim, perguntas como: *"que tipo de dança?", "é funk professora? Se for, eu quero participar", "professora que tipo de dança? Porque se for funk ou outra dança do mundo, minha mãe não deixa, porque somos da Igreja"*, e tantas outras falas, mas que encaminhavam principalmente para três observações principais: os alunos não tinham acesso amplo à arte e a cultura, os estudantes possuíam um conhecimento restrito acerca de dança e por fim, a religião era um aspecto que influenciava diretamente nas escolhas e ações dos estudantes na vida, e especialmente dentro da escola.

Passada as orientações iniciais, foram feitas as seleções[5] dos alunos participantes e demos início ao Projeto. As aulas iniciaram com cerca de 15 alunos, sendo em sua maioria do gênero feminino, à princípio os estudantes do gênero masculino não se interessaram muito pelas aulas. Reforçando estereótipos de uma dança sexista, muitos reforçavam o discurso de que "dança é para meninas, não para meninos". Assim, as aulas eram realizadas duas vezes na semana, com uma hora de duração cada, no horário normal de aula dos alunos, ou seja, eles eram retirados de sala de aula nesse período para terem aulas de dança.

[5] Embora eu não concorde muito com este termo, pois parece estar associado à uma ideia de exclusão, o utilizo por não saber no momento que termo mais se encaixaria nos meus objetivos, já que nem todos os alunos da escola eram participantes do Projeto de Dança, no entanto não eram feitas seleções, ou audições de dança, no formato rígido e excludente mais recorrente do meio da dança. Os alunos eram simplesmente escolhidos após uma observação de suas linguagens e expressividades corporais durante as aulas de educação física por mim ministradas, e posteriormente uma conversa com esses alunos e observação de interesse desses por aprenderem e experenciarem mais os saberes acerca da dança.

Figura 5 - Espaço utilizado para aulas de dança em 2015 (arquivo pessoal)

Como é possível observar nas imagens acima, o espaço utilizado para as aulas era uma das salas de aula, de uma de educação infantil (no turno vespertino) e que não era utilizada pela manhã. Então toda aula chegávamos, afastávamos as cadeiras e mesas, para então iniciarmos a aula, nisso perdíamos aproximadamente de 10 a 15 minutos no início (e mais 10 minutos no final da aula) de práticas corporais em dança. O que facilitava um pouco era que, desde o início conscientizei os alunos de que se tratava de um trabalho coletivo, então todos nós ajudávamos na organização do espaço, no início e no fim de cada aula. Mas sem dúvidas, não possuíamos nem um horário ideal, nem um espaço satisfatório para a aprendizagem em dança, mas assim seguimos.

Em um primeiro momento, iniciei com os alunos experimentações de alguns saberes específicos em dança, trazendo eles algumas atividades a partir dos fatores do movimento segundo Rudolf Laban, que estão relacionados às atitudes corporais na experiência do movimento, e são divididos em 4 fatores, sendo eles: espaço, tempo, peso e fluência.

Além disso, expliquei de forma mais aprofundada que o estilo de dança que iríamos investigar seria a dança contemporânea, pois esta permite uma maior liberdade de criação e experimentações de movimento, sem que com isso seja preciso uma rigidez meramente técnica ou que se coloque as movimentações em caixotes ou gavetas corporais. Para isso, ensinei aos alunos alguns movimentos básicos que são utilizados também

na dança contemporânea, principalmente os movimentos que utilizam o nível baixo, sendo realizados no chão (quedas e outros) e torções corporais, dentre outros.

Em um segundo momento, como havia colocado como objetivo proporcionar aos alunos do Projeto uma experiência sensível de se apresentar para além dos muros da escola, dançar em um palco, ver e ser visto por mais pessoas, a possibilidade de se apresentar no Festival Arte- Educação organizado pela SME, fez com que as aulas ficassem focadas em processos de criação de uma coreografia para apresentação neste evento principalmente. Na época, eu estava com a responsabilidade de desenvolver o "Projeto Bullying na escola", e pensei em levar esse tema para o grupo e criar algo em dança em cima da temática, que seria apresentada também na escola como culminância do Projeto sob minha responsabilidade.

Assim, iniciamos nossa investigação na temática, primeiro com vídeos do You Tube que achei sobre a temática, vídeos que explicavam o conceito da palavra e a diferenciava de "racismo", pois percebi que os alunos em muitos momentos confundiam os dois conceitos, e outras encenações por meio de animações que mostravam situações de Bullying na escola e suas consequências. Depois deste momento começamos a trazer algumas imagens vistas nos vídeos, pedindo para que os alunos trouxessem estas para o corpo, através de movimentos e expressões, os sentimentos que experimentaram ao ver os vídeos, criando algumas sequências coreográficas.

Paralelo à esta atividade, propus aos alunos que analisássemos a música "Máscara" da cantora Pitty, que não haviam escutado, mas nunca pararam para analisar como ela estava relacionada à (pré)conceitos e coragem/necessidade de valorizar/aceitar ser quem você é, independentemente de sua aparência física, ou para agradar os outros. Após analisarmos a letra da música, provoquei os alunos para que criassem uma sequência coreográfica, trazendo os elementos vivenciados no primeiro momento das aulas (fatores de movimentos nos estudos labanianos e elementos da dança contemporânea) presentes nas experimentações das imagens dos vídeos e em cima do trecho da música a ser dançada:

"Meu cabelo não é igual

A sua roupa não é igual

Ao meu tamanho, não é igual

Ao seu caráter, não é igual

Não é igual, não é igual, não é igual" (PITTY. Máscara)

O resultado foi muito interessante e surgiram criações bem surpreendentes, dada as circunstâncias ali postas: **a** que em sua grande maioria nunca tiveram aulas de dança, e suas experiências estéticas nesta linguagem estava geralmente relacionadas à cópias de coreografias de danças midiáticas em Redes Sociais, ou seja, atividades relacionadas à criação em dança, ainda eram um pouco estranhas para este grupo de alunos naquele momento.

Figura 6 - estudantes do Projeto de Dança da E.M. Orlando de Morais apresentando suas composições de células coreográficas (arquivo pessoal, 2015)

No ano de 2015, por volta do final do mês de abril, os professores e demais servidores da educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia, decidimos entrar em Greve por diversas questões. Assim, nossas aulas ficaram suspensão neste período, retornando somente no final de junho com o fim da greve dos servidores. Assim, retomamos de fato nossas investigações em agosto de 2015. Iniciamos o ano com 15 alunos, e restaram apenas 09 alunos fixos participantes do Projeto (sendo desses, apenas 2 do gênero masculino), muitos desistiram no meio do percurso, por desinteresse, falta de compromisso, ou ordem dos pais, por acreditarem que a dança estava atrapalhando o desempenho dos seus filhos na rotina escolar.

Neste ano, devido à greve extensa que tivemos, não foi possível realizar o Festival Arte-Educação da REDE, e continuamos a criar a coreografia com a temática Bullying, em cima da música Máscara da cantora Pitty. Não apresentamos esta coreografia no Festival, mas apresentamos na escola, como culminância do "Projeto Bullying na escola".

Figura 7 - Apresentação da coreografia "Seja você" na E.M. Orlando de Morais (arquivo pessoal, 2015)

Com um figurino improvisado, aproveitando o que eles já tinham (roupas pretas) e o que eu tenho (meias de lycra), ainda não tão seguros com as movimentações e ao “ser visto” em cena pela primeira vez, pois nossas aulas ficaram um pouco comprometidas por conta da greve que tivemos, os estudantes aceitaram apresentar a coreografia na escola para os alunos e professores do Ciclo II.

Figura 8 - Apresentação na escola da coreografia "Seja você" (arquivo pessoal. 2015)

Essa apresentação foi de extrema importância para o grupo de alunos, marcando a estreia de muitos como artistas e criadores em dança, e especialmente para mim, pois marcou o meu primeiro ano desenvolvendo o Projeto de Dança na E.M. Orlando de Morais. Um modo daquela comunidade escolar conhecer meu trabalho e permitir que ele continuasse no ano seguinte.

A repercussão foi muito boa, tanto dos alunos dançantes que mostraram bastante interesse em continuarem no ano seguinte, quanto dos colegas e direção que elogiaram bastante o trabalho ressaltando a importância da arte e da dança na vida dos estudantes da escola, e dos alunos

que não participaram do Projeto, mas assistiram a apresentação coreográfica, se mostrando bastante curiosos com aquele "diferente" de fazer dança, a qual não estavam acostumados ou sequer conheciam.

Figura 9 - Alunos e professores da E.M. Orlando de Morais assistem à apresentação da coreografia "Seja você" (arquivo pessoal, 2015)

Me lembro ainda, neste ano, de como foram positivas as aulas de dança para os alunos envolvidos no Projeto, as aulas e todos o processo de composição e apresentação da coreografia sensibilizaram estes, tocando-os profundamente.

A aluna Rafaela (na época com 10 anos), apaixonada por dança, que fazia aulas de jazz em uma academia privada de dança, localizada no setor Itatiaia, próximo da escola, se envolveu bastante com as aulas de dança na escola, passando a questionar a falta de suas aulas na escola particular, questionando inclusive a metodologia para a professora, que na leitura de Rafaela, acabava trazendo uma dança mais superficial e meramente técnica, que segundo ela, não tinha tanto espaço para ela criar sua dança, suas coreografias, dançar seus movimentos preferidos.

Inspirada por seus novos saberes em dança, esta aluna me convidou para construir uma coreografia junto com ela e apresentarmos na escola no final do ano, um duo, que envolveria elementos do jazz, do balé que ela era apaixonada, e da dança contemporânea que ela estava descobrindo. Assim fizemos, e foi uma experiência incrível, pois além de estar compartilhando a dança com uma aluna, onde ela participou inteiramente da criação dela, meus alunos puderam perceber e apreciar como a professora deles estaria num palco, numa apresentação de dança. Entendi que nossos estudantes possuem muita curiosidade em nos ver praticando aquilo que ensinamos, talvez para entender se realmente “é possível” e “o que é possível”.

Figura 10 - Janaina e Rafaela na Coreografia: "Duo" (arquivo pessoal. 2015)

Este momento de ver a comunidade escolar “do palco” e não dos “bastidores” ou “plateia” como na maioria das vezes me coloco quando meus alunos se apresentam, foi bem interessante para mim, me colocar neste lugar de insegurança também, de (re)descoberta, uma certa fragilidade e ao mesmo tempo de grandes possibilidades. Em contrapartida, o “ser vista” pelos alunos também foi um momento de muita potência,

percebi nos olhinhos maravilhados e nos comentários que vieram em seguida: “nossa professora, você também dança!”, ou “dança conosco, com uma de nós”. O que para nós parece ser corriqueiro, para eles se tornou algo de muita importância e valor.

Figura 11 - Coreografia "Duo" (arquivo pessoal, 2015)

Interessante que ao lembrar disso agora, percebo que nunca mais me permiti ou possibilitei uma experiência como esta na escola, sempre faço questão de falar que não danço com meus alunos, pois não quero tirar deles este momento “sublime” de estar no palco, de “ser visto”, correndo o risco de acabar desviando, em algum momento, a atenção do público para mim, pela diferença histórica e de experiências vividas

no/pelo movimento dançado e expressado. Sem me dar conta do quanto esses momentos de dançar com eles em um pé de igual importância, e podem se tornam momentos únicos de aprendizados e trocas de saberes.

Figura 12 - Coreografia "Duo" com Janaina e Rafaela. (arquivo pessoal, 2015)

2016 E SEUS MOVIMENTOS CONTÍNUOS: CONTINUE A DANÇAR...

O ano de 2016 se iniciou com uma nova divulgação do Projeto de dança para os alunos. Importante ressaltar que os estudantes que participavam do Projeto no ano anterior, que quiseram continuar, continuaram. Porém, alguns desistiram de participar, inclusive ao longo do ano de 2015, por motivos diversos, dentre eles: por perderam o interesse, ou após conhecerem as aulas, não se interessarem pela proposta, outros por falta de compromisso, acabavam faltando muito e eventualmente prejudicavam sua aprendizagem e a do grupo, e uma parcela desistiu pois seus pais acreditavam que o fato de eles saírem de uma aula (principalmente de português e matemática) para fazerem aulas de dança, estava prejudicando seu aprendizado, o que eles julgavam ser importantes para ele na escola, e com receio de ter uma queda nas notas, mesmo que todos os alunos do Projeto tinham o compromisso de pegar a matéria perdida com o professor e os colegas, e os alunos assim faziam, muitos pais preferiram tirar seus filhos da dança[6].

Com a saída destes alunos, foi possível oportunizar que outros alunos interessados participassem das aulas. Assim, novos estudantes entraram para o Projeto de dança, e tivemos mais participações do gênero masculino. Apesar de iniciarmos com 20 alunos participantes, a rotatividade mais uma vez persistiu ao longo do ano, restando um número fixo de 10 alunos participantes, sendo 05 meninos e 05 meninas, e apenas Luan e Rafaela do ano anterior.

Neste ano já não possuíamos mais a sala do ano anterior, pois ela foi reformada e passou a ser a sala de atendimento [que apesar de ter os dentistas na escola, nunca foi utilizada de fato para esta finalidade, pois não havia material para atender os alunos]. Então ficamos em uma outra sala, que ainda estava desocupada de manhã, mas era utilizada por uma turma de educação infantil no período vespertino. Assim ainda tínhamos que lidar com a organização da sala no início e fim de cada aula, perdendo alguns minutos de dança, com estas ações.

[6] Interessante observar que esses mesmos pais não se incomodam com o fato de seus filhos "saírem" das aulas e "perderem" matéria aplicada, para uma aula de reforço para matemática e português, mas se incomodam com eles "saírem" para terem aulas de dança, pois julgam que arte não é importante, na verdade é irrelevante para a aprendizagem de seus filhos. Provavelmente concordariam com as falas não oficiais do atual secretário de educação do Município de Goiânia: "arte é penduricalho, não é importante."

Figura 13 - Sala de aula onde eram realizadas as aulas de dança. (arquivo pessoal, 2016)

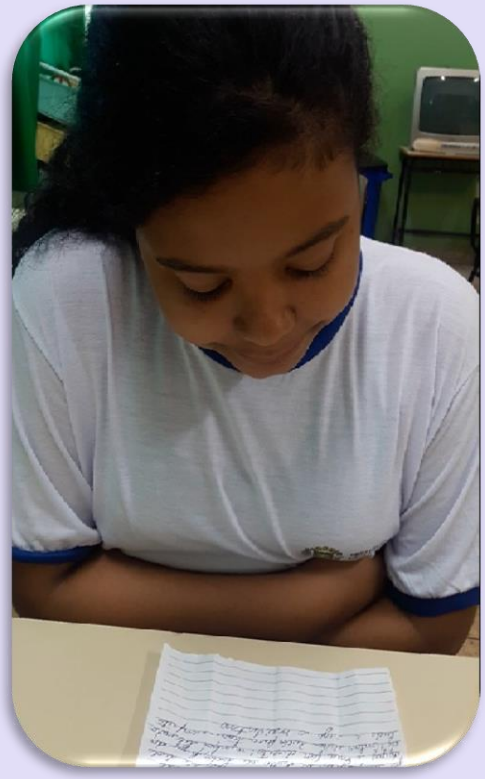
As aulas foram organizadas de forma a ensinar aos alunos alguns saberes específicos de dança, [illegible] da dança contemporânea e momentos de criação, onde os estudantes teriam liberdade para criar a partir de estímulos por mim oportunizados, como imagens, palavras, textos, sons, músicas etc. Assim, teríamos um processo de criação ao longo do ano, que resultaria em uma coreografia a ser apresentada na escola e no Festival de Arte-Educação da SME-GO.

A coreografia construída em 2016 recebeu o nome de "A porta aberta, o caos, o cais...". Nesta, optei por [illegible] o tema inicial ou gerador do ano anterior, o "Bullying", pois os alunos que permaneceram pediram para que continuássemos com a mesma temática por não termos investigado ela à fundo, devido à greve que tivemos e consequentemente o número reduzido de aulas.

Além disso, o tema se fazia extremamente atual e necessário devido ao surgimento de alguns apelidos e brincadeiras dentro da escola que estavam incomodando alguns alunos, além de ser um Projeto temático específico, que consta no Projeto Político Pedagógico da escola e é realizado todos os anos por exigência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, como dito anteriormente.

Os Percursos do fluxo criativo dessa composição ocorreram de fevereiro a abril de 2016. Primeiramente, os bailarinos assistiram alguns vídeos sobre o tema, contendo a definição do conceito Bullying. A seguir houve apreciação das imagens e sons dos vídeos e reflexão e discussão sobre os mesmos. Na sequência, incentivei os alunos a escreverem textos que narrassem as próprias experiências com a temática, seja de quem pratica o Bullying, é uma vítima ou testemunha dessas situações.

Depois, os alunos compartilharam seus textos através de leituras coletivas e escolhemos um dos textos, da aluna Luíza, que escreveu um texto extremamente sensível e forte a partir dos vídeos que havíamos assistido e as rodas de conversa onde os alunos trouxeram suas experiências com a temática. Posteriormente, esse texto foi interpretado/gravado pela aluna Graziely e fez parte da coreografia, sendo dançado em forma de solo pela aluna Rafaela, que criou toda a sua movimentação a partir deste texto.



"Naquele dia, eu não estava em sã consciência.

Me deixei levar pelo medo, e caí na depressão...

Minha vida tinha acabado ali,

Quando fui agredida, ofendida.

No momento senti ódio, tristeza.

Mas o pior de tudo foi... eu fugindo de tudo e de todos...

Fugindo do que é meu por direito: minha liberdade!

Então, deixei tudo para trás, enfrentei tudo, e segui o meu destino..." (Ana Luíza, 2016)

Figura 14 - Aluna Graziely gravando o texto (ao lado) produzido por Ana Luíza para a coreografia "A porta aberta, o caos, o cais..." (arquivo pessoal, 2016)

Após este momento, realizamos experimentações/criações de frases coreográficas (a partir das aulas de repertório, jogos de improvisação partindo de imagens/vídeos e também tendo como suporte criativo a estrela labaniana). Assim, construímos nossa coreografia a partir de uma narrativa, que partiu de toda a pesquisa realizada, principalmente do texto produzido pela aluna Ana Luíza.

A trilha sonora foi escolhida da seguinte maneira, durante as experimentações de movimentos, apresentei as possibilidades de músicas de artistas diversos e pedi para que eles estivessem atentos ao que sentissem durante as movimentações nas músicas. E qual música

acionava neles memórias e sentidos que remetessem à história que iríamos contar na coreografia. Assim, as músicas escolhidas pelos alunos foram: “Les jours tristes” de Yann Tiersen, “Le moulin” de Yann Tiersen e “Sweet dreams” versão de Danni Carlos, além do texto da aluna Ana Luíza, o som de vozes de alunos no recreio e a sirene da escola que se tornaram parte da coreografia.

Figura 15 - Processo de criação "a porta aberta, o caos, o cais." (arquivo pessoal, 2016)

Além do Festival Arte Educação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, apresentamos esta coreografia no evento que marcou a chegada da Tocha Olímpica em Goiânia, no mês de maio de 2016, e na escola, como culminância do Projeto Bullying trabalhado em sala de aula.

Figura 16 - Duo das alunas Rafaela e Thaynara na coreografia "A porta aberta, o caos, o cais..." (arquivo pessoal, 2016)

A construção e apresentações dessa coreografia foram muito importantes, pois além da comunidade escolar poder visualizar, sentir o trabalho em dança que estávamos desenvolvendo, os alunos tiveram a primeira oportunidade de dançar fora da escola, em evento da SME-GO, podendo ver e serem vistos, e ao mesmo tempo permitindo que o trabalho em dança desenvolvido na E.M. Orlando de Morais fosse divulgado.

Figura 17 - Coreografia "A porta aberta, o caos, o cais..." na entrega da tocha Olímpica na Praça Cívica. (arquivo pessoal, 2016)

2017: A DANÇA SEGUINDO SEU FLUXO COREOGRÁFICO...

Neste ano já não possuíamos mais a sala do ano anterior, pois aumentaram as turmas na escola, e a sala que lá passou a ser usada como sala de aula de uma turma no turno matutino. Então ficamos sem sala, sem local específico para as aulas e passamos a utilizar o pátio (a escola não possui quadra) e dividir nossos horários com as aulas de educação física do professor do Ciclo III.

Ainda permanecíamos na estrutura de retirar os alunos de sala de aula para as aulas de dança durante meu lá atendimento. Da mesma forma que no ano anterior, geravam conflitos com alguns professores, ao retirar os alunos de suas aulas, e com alguns pais de alunos, que acabavam por retirar seus filhos da dança por acreditar que esta atrapalhava o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos.

Assim, eu vivia naquele momento dois grandes pontos de tensão: a retirada dos alunos de sala, que começava a ter reclamações dos professores - para eles os alunos estavam sendo prejudicados e "perdendo conteúdo"; e "retirar" um horário de pátio do professor de educação física do outro Ciclo - estaríamos utilizando o pátio para a dança em horários fixos. Durante todos esses momentos de angústia e tensão do "não lugar" da dança na escola, sempre percebi a mediação da direção e equipe gestora para que o Projeto de dança não acabasse, sentia que de certa forma, era interesse da escola essa continuidade.

Da mesma maneira do ano seguinte, tivemos desistência de alguns alunos, caracterizando a rotatividade de lá no Projeto de dança. Abri vagas para mais estudantes e desta vez tivemos ainda maior procura, pois muitos alunos da escola desejavam ter aulas de dança e fazer parte do Projeto. No entanto, a fim de garantir a qualidade das aulas, estipulei que seriam à princípio 20 vagas. Dos alunos inscritos e escolhidos, 20

permaneceram - apesar de ter tido desistência de uns e outros terem sido colocados na vaga, ao longo do primeiro semestre, 14 meninas e 6 meninos.

Alguns estudantes que estavam no Projeto desde o início, como a Rafaela e o Luan, passaram para o Ciclo III, deixando de ser meus alunos em educação física, e como a estrutura inicial do Projeto de Dança era para atender os meus alunos, até pela questão conflituosa da logística de os tirarem de sala de aula, estes alunos não fizeram parte das aulas de dança neste ano.

Porém, é importante ressaltar que estes e outros estudantes do Ciclo III, passaram o ano todo me pedindo para fazer parte, além de questionar e exigir da coordenação seu direito de continuar participando ou mesmo entrarem para o Projeto de Dança, os que ainda não haviam feito parte. Neste ano, como o resultado das aulas passa a ser um pouco mais conhecido devido as apresentações do ano anterior, muitos alunos começam a se interessar mais por dança.

Curioso refletir em como o trabalho que realizei com a dança na escola, modificou os modos de olhares para o mundo, para a dança, dos estudantes desta comunidade. Isso refletiu até mesmo nas minhas aulas de educação física, onde os alunos passaram a se interessar e respeitar mais os saberes em dança, permitindo que participassem efetivamente das aulas. Quando comecei a lecionar na escola foi um rompimento grande de barreiras os estudantes aceitarem o conteúdo dança nas aulas de educação física, tive que insistir (e resistir muito) até mesmo pela compreensão reducionista de educação física que tinham – somente jogar bola. A questão de meninos estarem dançando também foi um fator de grande importância, ao ver meninos no palco, com figurinos, maquiagem, dançando, muitos estudantes se sentiram representados, descontruindo diversos preconceitos.

No primeiro semestre desse ano, tivemos a oportunidade de receber na escola uma oficina do Grupo Nós de dança, onde os estudantes do Projeto de dança puderam vivenciar um pouco de como foi o processo de criação do espetáculo “Beladona” do Grupo. Foi uma

experiência bem rica e interessante, pois muitos estudantes já demonstraram um olhar mais sensível para a proposta, fazendo leituras mais complexas das falas e exercícios, deixando os bailarinos do referido grupo surpresos com a sensibilidade artística e leitura dos alunos.

Figura 18 - Oficina sobre o Processo de criação do espetáculo "Beladona" do Nômades Grupo de dança. (arquivo Nômades dança, 2017)

Alguns dias após a oficina de dança na escola, fomos ao Teatro do IFG assistir ao espetáculo “Beladona”, do grupo Nômades. Foi maravilhoso observar os olhinhos atentos, encantados à cada movimento, cada cena, cada expressão. Após o espetáculo tivemos um momento de bate papo com o grupo, onde os estudantes fizeram perguntas e observações sobre as coreografias extremamente relevantes, associando o que viram no espetáculo ao que aprenderam na oficina e têm aprendido durante as aulas de dança no Projeto na escola. Uma das estudantes comentou com o grupo que percebeu as expressões faciais deles e o “corpo neutro” e presente que encontramos bastante na dança contemporânea, e encerrou dizendo que eu já havia explicado a eles sobre esse corpo em cena. Fiquei extremamente realizada, pois percebi o quanto os alunos já estavam construindo seu percurso nos saberes da dança e principalmente da sensibilidade artística.

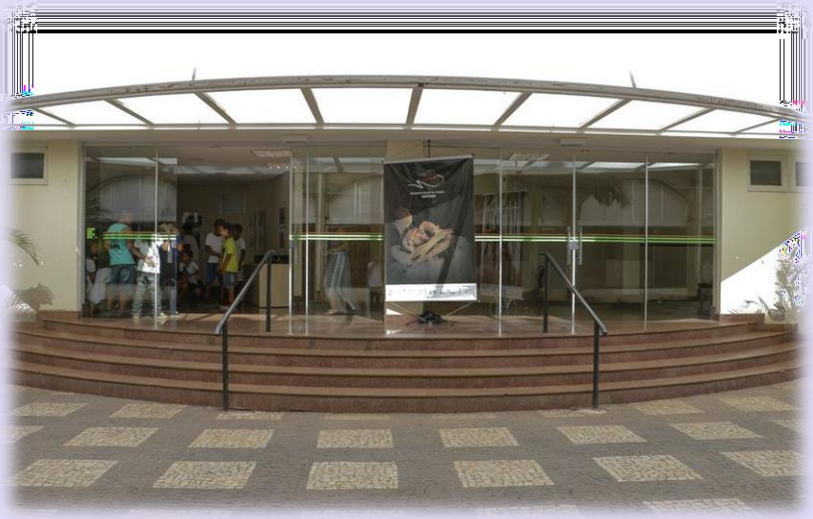


Figura 19 - Estudantes do Projeto de dança em apreciação do espetáculo "Beladona" do Nômades Grupo de dança. (arquivo Nômades,)

As aulas de dança e o processo criativo de 2017 resultou na criação da coreografia “Entre cascas e essências”. O tema inicial ou gerador desta coreografia foi o Racismo, discussão que surgiu a partir de minhas observações dos alunos da escola e do Projeto, em sua maioria negros, que não se reconheciam enquanto tal.

O fato culminante para essa percepção foi um desfile realizado na escola no Dia da Consciência Negra no ano de com o intuito de valorizar a beleza negra. Alguns professores da escola começaram a vestir os alunos negros para o desfile com trajes estereotipados e que, em muito, lembravam os tempos da escravidão. Assim, um de nossos alunos negros, veio me pedir para deixá-lo desfilar, e que ele queria se “fantasiar de negro” para isso.

Essa fala deixou-me muito incomodada e levei a questão para os encontros do Projeto para vermos o que pensavam. O fato de um aluno negro não se ver como negro e necessitar usar uma vestimenta estereotipada a qual ele chama de fantasia, me fez pensar muito acerca da visualidade que estava sendo construída ali.

A partir daí surgiram os percursos do fluxo criativo dessa coreografia, pois os alunos comentaram sobre esta fala do colega e trouxeram suas narrativas de experiências individuais de se (re)conhecer ou não enquanto negro e as situações racistas que já haviam sofrido ou presenciado.

Uma fala que me chamou bastante atenção, foi de uma das alunas que disse que gostaria de ser branca, e já havia tentado com maquiagem, clarear sua pele. Daí contei para eles da história do jogador Carlos Alberto do Fluminense, que em 1914 usava no rosto pó de arroz, após fazer a barba, para parecer mais claro, o que acabou se tornando um modo pejorativo que as torcidas adversárias passaram a chamar os jogadores deste time. Os alunos ficaram bastante curiosos com a história, e outros começaram a contar que passaram por situações parecidas, com tentativas de clarear a pele. Algumas alunas começaram a dizer o quanto seus cabelos crespos as incomodavam, que gostariam de um cabelo liso como o meu, e afirmaram que os mantinham presos por vergonha de seus cachos e crespos.

Conversamos bastante a respeito desses relatos e decidi trazer após este momento, algumas imagens ligadas à temática, e valorização e autoaceitação das características do homem e mulher negros, que acabaram resultando em experimentações e criações de frases coreográficas. Inclusive levamos para a cena uma simbologia dessa tentativa de branqueamento dos negros.

Figura 20 - Cena "Vou pedir à Santa Clara para clarear". Coreografia "Entre cascas e essências" no evento Agro Centro-Oeste na UFG. (arquivo pessoal, 2017)

Figura 21 - Cena "não quero branquear". Coreografia "Entre cascas e essências no evento Agro Centro-Oeste na UFG. (arquivo pessoal, 2017)

A partir desses relatos, entendi que precisava levar para os estudantes algumas músicas que de alguma maneira falassem o tema, que se aproximassem do universo deles e que fossem de artistas negros, realizando, o estudo dessas letras e levando-as para a cena. Assim, as letras analisadas e posteriormente utilizadas na coreografia foram: “Racionais, capítulo 4, versículo 3” dos Racionais Mcs, “A carne” de Elza Soares, “Olhos coloridos” de Sandra de Sá e Paula Lima e “Sucrilhos” de Criolo.

Figura 22-Alunos em ensaio da coreografia "Entre cascas e essências" (arquivo pessoal, 2017)

O figurino desta coreografia foi pensado a partir de referências utilizadas nas danças populares brasileiras e já trazendo elementos dessa ancestralidade negra na nossa cultura. Assim, busquei algumas referências de figurinos com essas características na Internet.

Figura 23 - Imagens retiradas da Internet que serviram de modelo para os figurinos dos alunos na coreografia "Entre cascas e essências". (out 2017)

Os tecidos deste figurino foram comprados pela escola, sendo costurados e as flores coladas por uma funcionária da secretaria. A faixa vermelha do figurino dos meninos também foi compra pela escola e costurada por essa funcionária. As blusas, camisetas, shorts e calças brancas foram emprestadas pelo acervo de figurino da SME, todas as vezes que apresentamos esta coreografia.

Figura 24 - Estudantes do Projeto de dança da E.M. Orlando de Morais com os figurinos da coreografia "Entre cascas e essências." (Acervo pessoal, 2017)

É preciso ressaltar ainda que em todas as apresentações, tenho um momento antes com os estudantes, para preparar visualmente para a cena. Neste tempo, eles vestem seus figurinos e fazemos a maquiagem artística. Geralmente peço para quem tem cabelo comprido já virem de casa com ele arrumado para apresentação, sempre deixo claro que não precisam alisar os cabelos, escovar ou fazer penteados, mas arruma-lo para ficar de acordo com uma apresentação, o único pedido que faço é que não o deixe caindo nos olhos, pois acabam atrapalhando-os em cena.

Figura 25 - Momento de preparação dos estudantes antes de uma apresentação. Organização do figurino e maquiagem. (arquivo pessoal, 2017)

No início foi bem difícil esse movimento, tanto porque os estudantes com cabelos afro queriam alisar pois tinham que isso era "deixar o cabelo bonito", e infelizmente já ouvi muitos colegas meus, professores de dança, exigindo que os alunos alisassem seus cabelos para as apresentações. Mas quando os alunos entenderam que o objetivo era exatamente valorizar a individualidade e a beleza de cada cabelo em cena, eles começaram a valorizar a beleza de seus cabelos crespos, deixando-os mais livres e soltos, ao invés de prendê-los totalmente, por vergonha, passando a deixar seus cabelos naturais.

Outra dificuldade foi em relação à maquiagem, sempre conversei com eles bastante sobre maquiagem artística, que é diferente da maquiagem social, mas os meninos sempre tiveram um pouco de resistência, pois os colegas não participantes do Projeto ficavam fazendo piadas sobre as maquiagens que eles traziam no corpo nas/após as apresentações.

Um dos alunos, o Riquelme, sempre muito dedicado, interessado e participante das aulas desde 2016, era o que mais se mostrava incomodado, e acabou saindo do Projeto de dança no final deste ano, segundo o que fiquei sabendo dos colegas, por esse motivo, embora ele tenha justificado que era porque iria fazer um curso no horário das aulas. Interessante é que esse mesmo aluno, ficava com seus olhinhos tristes assistindo os colegas dançarem no ano seguinte, e chegou a pedir para voltar para as aulas, passando por cima do seu próprio preconceito, mas mudou de cidade antes que disso, infelizmente.

Figura 26 - Uma parte dos estudantes do Projeto se preparam no camarim para apresentação no evento Agro Centro-Oeste na UFG. (arquivo pessoal 2017)

Essa coreografia parece ser a que mais sensibilizou e tocou um maior número de pessoas, talvez pela tão trabalhada, tão importante, ou por que os estudantes mais se identificaram com ela, trazendo para a cena maior verdade, pois uma grande maioria são negros, e alguns não se reconheciam como tal, e com a coreografia puderam refletir sobre isso e se posicionarem, trazendo grandes reverberações.

Foi apresentada no evento Agro Centro-Oeste (UFG), no Festival Arte Educação (SME-GO), na escola (na Mostra) e seguiu reverberando no ano seguinte, onde fomos convidados a dançar no Seminário de estudos – "A BNCC foi aprovada, e a arte? Como fica?" (2018) e no Seminário de conclusão de disciplina "Arte e visualidades populares" do Mestrado em Arte e Cultura Visual FAV-UFG (2018)[7].

[7] Sobre essas duas últimas apresentações, falarei mais detalhadamente no próximo tópico.

Figura 27 - Apresentação da coreografia "Entre cascas e essências" no evento Agro Centro Oeste na UFG. (arquivo pessoa, 2017)

Figura 28 - Apresentação da coreografia "Entre cascas e essências" no Festival de Arte Educação da SME - GO. (arquivo pessoal, 2017)

Figura 29 - Apresentação na Semana da Consciência Negra na E.M. Orlando de Morais (arquivo pessoal, 2017)

A última apresentação deste ano, na escola, na Mostra pedagógica da escola, foi de extrema importância para **ó**, pois permitiu que os pais e familiares dos estudantes os assistissem dançando, muitos pela primeira vez. O que contribuiu para que muitos pais tomassem conhecimento concreto do trabalho sensível e importante em dança realizado na escola.

Figura 30 - Comunidade escolar e pais/familiares assistem à apresentação dos alunos na escola (arquivo pessoal, 2017)

Neste ano, passei a receber constantemente pais de alunos do Projeto para conversas, relatando o quanto as aulas de dança eram importantes para seus filhos.

Uma das mães de um dos alunos, o Luan, que estava no Projeto desde o seu início em 2015, foi me pedir para que seu filho retornasse as aulas de dança pois essas lhe faziam um bem enorme. Disse que será eternamente grata pelo que a dança fez ao filho dela, que a dança "salvou" seu filho, que em grande parte do tempo foi uma criança considerada problema na escola, se envolvendo sempre em brigas e enfrentamentos à colegas e professores, e sem nenhuma motivação para ir à escola, e quando passou à fazer parte da dança ele alterou seu comportamento, tornando-se mais educado, menos rebelde, mais participativo em casa e na escola, porém sempre com um olhar crítico e investigativo para o mundo, segundo as palavras da mãe, ela já havia desistido do filho e conformado que o futuro dele seria se tornar um criminoso, e que a dança conseguiu tirar o filho dela deste lugar, e que ela gostaria que ele continuasse nas aulas, até mesmo porque quando ele teve que sair do Projeto, como mencionado anteriormente, ele já não tinha mais motivação para ir à escola, e estava retornando à um comportamento rebelde e agressivo. Com os olhos cheios d'água, essa mãe me agradeceu profundamente por eu não ter desistido do filho dela, pois segundo esta, muitos professores na escola, e a própria gestão já haviam estereotipado o filho como "sem conserto" e desistido dele.

2018 E SEUS "ACENTOS"[8]: NOVOS PERCURSOS... MOVIMENTOS... DANÇAS

No ano de 2018, após alguns conflitos nos anos anteriores no que se refere à horários das aulas de dança, [illegible] alunos de outras aulas e espaço utilizado, resolvi propor à direção da E.M. Orlando de Morais um novo horário e organização do tempo escolar para a realização do Projeto de Dança.

Assim, propus que as aulas de dança seriam realizadas na segunda e quarta feira após o horário das aulas dos [illegible] no matutino, das 11:20 às 12:20, para isso, necessitaria de uma (re)organização dos meus horários na escola, pois, para cumprir minha carga horária normal de trabalho semanal, eu deveria sair dois dias na semana mais cedo (na última aula) para compensar os dois dias da semana que eu ficava após o horários com os alunos da dança.

Argumentei que a proposta solucionaria o problema da retirada dos alunos de sala de aula e consequentemente a perda de conteúdos de outros componentes curriculares, resolvendo também a questão da falta de espaço para as aulas, pois sem os demais alunos e professores dando aula neste horário, o pátio, espaço mais amplo da escola, ficaria livre para as aulas de dança, sem atrapalhar a rotina escolar.

Sinceramente lancei a proposta mas meio sem esperanças de que se realizasse, pois, a SME organiza a carga horária dos [illegible] de forma "fechada", ou seja, o professor deve estar na Instituição de ensino no período matutino das 07:00 às 11:15, apesar de termos horários de

[8] Em dança, quando nos referimos ao acento do movimento queremos dizer que no momento forte da música, no acento musical, a acentuação do seu mo[illegible] (no quadril por exemplo) acontecerá.

estudos e atendimentos especializados à alunos com dificuldades (onde eu realizava anteriormente as aulas de dança), o professor deve cumprir todo o seu horário de trabalho na Instituição de ensino, não podendo ausentar-se dessa, salvo raras exceções.

Para a minha surpresa, a diretora abraçou a ideia e aprovou de imediato, propondo um acordo interno (a SEMED não poderia saber oficialmente, já que não aprova essas alterações no horário de trabalho) de reorganização do meu horário de aulas, onde eu ficaria até mais tarde dando aulas de dança na segunda e na quarta e na terça e na quinta sairia “mais cedo” no último horário, colocando meu horário de atendimento nesses dias, então na prática eu continuaria usando meus horários de atendimento para ensinar dança aos alunos, só que as aulas seriam após o horário e para compensar minha carga horária eu sairia mais cedo.

Conversando com o coletivo de professores e funcionários da E.M. Orlando de Morais em um planejamento geral expus a minha ideia e a diretora propôs a solução do horário, todo o grupo aprovou a ideia, afirmando ser realmente melhor para todos, professores, alunos e rotina escolar. Alguns professores chegaram a mencionar que este trabalho não poderia acabar, pois é de extrema relevância para os alunos. Assim passamos a ter nossas aulas nesse formato, que a foi a melhor coisa que nos aconteceu!

Neste ano, tivemos mais uma vez uma rotatividade dos estudantes participantes. Assim, já sabendo das desistências de alunos durante o ano, decidi abrir mais vagas para o Projeto, além dos estudantes já participantes. Dessa forma, iniciamos o ano letivo com 30 estudantes participantes, sendo 10 do sexo masculino, interessante registrar que a procura de meninos que queriam participar das aulas aumentou bastante a partir deste ano.

Figura 31 - Estudantes da E.M. Orlando de Morais em aula de dança. (arquivo pessoal, 2018)

É preciso registrar que no final do ano de 2017, a E.M. Orlando de Morais realizou com os alunos uma pesquisa a da organização da rotina escolar e dos espaços educativos, também da avaliação de nós professores, para que os alunos pudessem expressar suas opiniões, satisfações, insatisfações e desejos quanto à escola. Nos foi informado em planejamento inicial do ano letivo que, desta pesquisa o que mais apareceu entre os estudantes do Ciclo III, foi que o Projeto de dança se estendesse à eles, que como alunos da escola, e interessados em dança, gostariam de participar como os estudantes do Ciclo II.

Assim, os estudantes que já estavam no Ciclo III, e não participaram do Projeto no ano anterior, conseguiram, pela insistência deles (reivindicando junto à coordenação durante todo o ano de 2017), voltar a participar das aulas de dança. Além disso, houve mais vagas para mais alunos do Ciclo III que também desejavam participar, como apareceu na pesquisa realizada pela instituição.

Figura 32 - Rafaela, Luan, Ariadne. Alguns dos estudantes que conseguiram retornar as aulas de dança pela insistência junto a coordenação. (Acervo pessoal, 2018)

Após essas (re)configurações iniciais, começamos nossas aulas com alguns elementos básicos da dança, mas também da dança contemporânea e exercícios de processos criativos.

Muitos estudantes que iniciaram neste ano, assim como a maioria que inicia no Projeto, nunca tiveram aulas de dança. Nesse sentido, sempre opto por apresentar a eles algumas estéticas de movimentos já codificados por alguns estilos de danças, mas também permito que eles tragam o vocabulário de movimento próprio deles. Algo que para muitos era apenas um gesto simples, do cotidiano ou sem muito sentido, passa a ser um movimento dançado se for entendido e experimentado como tal.

Partindo desse entendimento, comecei um processo de criação para a Festa da Família na escola, que geralmente ocorre no mês de maio. Assim, pedi que cada estudante investigasse a movimentação dos integrantes da sua família, e escolhesse um deles para aprender a gestualidade característica dessa pessoa, escolhendo um dos gestos que representasse bem essa pessoa, algo que somente ela fazia com muita peculiaridade.

Surgiram observações bem interessantes, desde expressões faciais à modos de andar, se sentar ou se comunicar para suas ideias por meio do movimento. Os estudantes gostaram muito desta atividade, acharam divertido observar os movimentos que caracterizavam o outro e falar sobre o que viram. Tiveram um pouco de dificuldades quando precisaram trazer essa movimentação (do outro) para o seu corpo, ficavam constantemente repetindo: “como é que é mesmo? Eu esqueci!”. Reflito que talvez uma estratégia melhor para apreensão dessa caraterística seria fotografar ou filmar secretamente seus familiares, a fim de espontaneamente capturar suas linguagens corporais.

Assim levamos para um trecho da coreografia algumas dessas percepções e observações, características dos familiares dos estudantes, que quando passaram a fazer parte do movimento dançado destes, ganhavam um novo significado.

Figura 33 - Rafaela ensina aos colegas o movimento característico de sua mãe, que se transformou em movimento dançado e fez parte da g (arquivo pessoal, 2018)

A música escolhida para essa coreografia foi “O seu olhar” de Arnaldo Antunes, pois toda a coreografia e m criadas, partiram desse primeiro exercício de observação dos familiares, contendo alguns desses gestos descobertos, que transformados em movimentos dançados compuseram a coreografia. Esta seria então, uma apresentação da leitura, do olhar que os estudantes tinham sobre seus familiares.

Para esta coreografia, realizei também um jogo de experimentação, onde os alunos exploraram as p s d movimento de um bebê na barriga da mãe. Assim, utilizamos alguns tecidos (que foram comprados pela direção através de uma rifa que fizemos na escola, e os estudantes do Projeto de dança participaram vendendo rifas) como estímulo de criação para este momento.

Figura 34 - Experimentações de movimentos fetais com uso de tecidos. (arquivo pessoal, 2018)

Figura 35 - Ensaio da coreografia "Olhares". (arquivo pessoal, 2018)

Apresentamos a coreografia “Olhares”, em maio na escola, na Festa da Família. E foi muito interessante para a performance e entrega dos alunos, e mais ainda, ouvir depois as percepções dos familiares se reconhecendo em alguns gestos da coreografia por seus filhos, sobrinhos, netos.

Figura 36 - Estudantes apresentam a coreografia "Olhares" na Festa da Família da E.M. Orlando de Morais. (arquivo pessoal, 2018)

Em uma de nossas aulas do Projeto, propus uma intervenção poética no Dia Internacional da Dança (29 de abril) na hora do recreio na escola. Funcionou da seguinte forma: cada aluno interessado iria escolher uma música, criar sua coreografia e no dia do evento andariam pelo recreio com uma plaquinha:

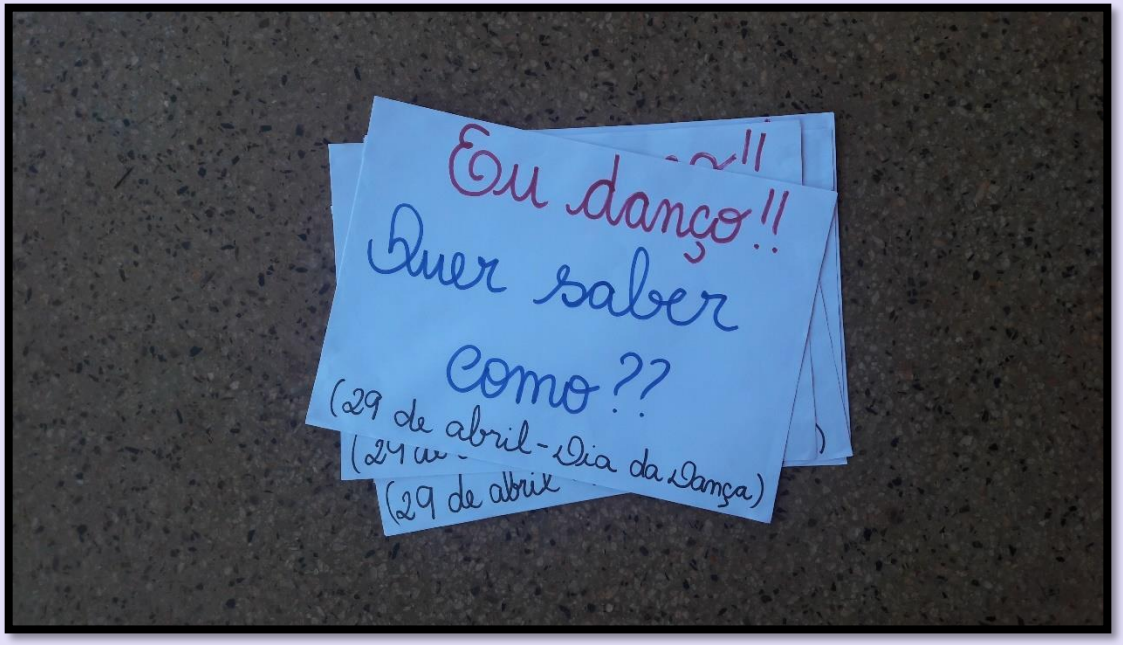


Figura 37 - Plaquinha utilizada pelos alunos do Projeto durante sua performance no Dia Internacional da Dança. (arquivo pessoal, 2018)

Os curiosos que se dispuseram a parar para ver/apreciar, receberam o celular com o fone de ouvido do dançante e lhe deram a orientação ao apreciador que quando este apertasse o "play" avisassem para começar a dança, assim cada um estabeleceu com seu apreciador um código. Desta maneira, o apreciador ouvia a música e assistia a dança, já os dançantes dançavam suas movimentações criadas em cima da música, ouvindo- a internamente. Foi uma experiência incrível, difícil de descrever, apesar de somente alguns alunos do Projeto terem topado dançar nesta

intervenção poética, houve a participação de outros colegas, professores e funcionários que assistiram, trazendo arte e dando à um momento considerado caótico na rotina escolar: o recreio.

Figura 38 - Estudantes do Projeto de dança da E.M. Orlando de Morais dançam suas danças em intervenção poética no Dia Internacional da Dança. (arquivo pessoal, 2018)

A partir das minhas experiências vividas na escola neste Projeto de dança, resolvi me inscrever como aluna especial na disciplina “Arte e visualidades populares” na Faculdade de Artes Visuais da UFG. Fui selecionada e iniciei minhas aulas na disciplina. Sim, foram momentos essenciais na minha trajetória de pesquisadora, pois foi cruzando estes caminhos - a dança através de minha prática educativa e a cultura visual através da disciplina cursada - que germinaram meu projeto de pesquisa que me levaria a inscrever e ser selecionada no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual desta Faculdade no ano seguinte.

Assim, a partir das discussões que estavam acontecendo nesta disciplina na FAV, propus aos estudantes de dança uma atividade de criação a partir de imagens retiradas de revistas diversas. Escolhi previamente imagens variadas de revistas e as recortei levando para a aula, além disso, imprimi algumas imagens do Google, levando muitas opções de imagens para este momento.

Figura 39 - Algumas das imagens selecionadas para a atividade de processo criativo a partir de imagens. (arquivo pessoal, 2018)

Cada um deveria escolher duas imagens que os afetasse de alguma forma, por fazer lembrar de algum momento de sua vida (seja triste, alegre, raiva etc.) e criar uma movimentação a partir das imagens escolhidas, utilizando seu repertório individual e também os experimentados nas aulas. Expliquei que a intenção não era reproduzir os gestos ou poses das imagens, mas tentar trazer para o corpo, para os movimentos, as sensações que aquelas imagens causavam neles.

Figura 40 - Estudantes escolhem suas imagens para processo criativo em dança. (arquivo pessoal, 2018)

Figura 41 - Estudantes criam suas narrativas em forma de sequências coreográficas a partir das imagens escolhidas. (arquivo pessoal,)

Em seguida, depois de criada a sequência coreográfica a partir das imagens, os alunos compartilharam suas e comentaram sobre as escolhas das imagens, o que os motivaram nas escolhas, neste momento, puderam também, apreciar as criações coreográficas dos colegas, e ouvi-los sobre suas escolhas. Fiquei bastante surpresa com as falas deste momento, pois apareceram um número significativo de estudantes que associavam as imagens escolhidas à momentos de solidão e tristeza, dizendo estarem se sentindo assim naquele momento.

Figura 42 - Uma das alunas apresenta sua narrativa em forma de sequência coreográfica, a partir das imagens. (arquivo pessoal, 2018)

Em um outro momento, formaram duplas, discutiram e compartilharam as imagens uns com os outros, [illegible] oralmente e corporalmente as principais ideias e sentimentos destas. Depois, cada dupla, ou trio, construíram uma nova narrativa de movimentos a partir das imagens e células coreográficas de ambos, construindo uma narrativa em comum, abordando as experiências individuais trazidas para o coletivo.

Figura 43 - Estudantes (re)criam narrativas, unindo as suas com as do colega. (arquivo pessoal, 2018)

Para encerrar esta atividade, propus que cada dupla ou trio, apresentassem o resultado das (re)criações de [illegible] individuais, que unidas às narrativas do colega, passaram a ser coletivas. Assim, os estudantes se apresentaram, e também puderam apreciar as apresentações

dos colegas. Surgiram criações bem interessantes, inclusive de narrativas que eram semelhantes ou antagônicas, que em harmonia na junção dos dois “mundos internos”.

Figura 44 - Estudantes do Projeto de dança apresentam suas narrativas coreográficas (re)construídas em dupla a partir de imagens.

Como eu havia dito no item anterior, a coreografia “Entre cascas e essências”, construída no ano passado, [redacted] reverberando no ano de 2018. Em maio recebi o convite do professor Henrique Lima para apresentar esta coreografia na abertura do Colóquio sobre as artes na educação básica que discutiu a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular e o lugar das artes nesta.

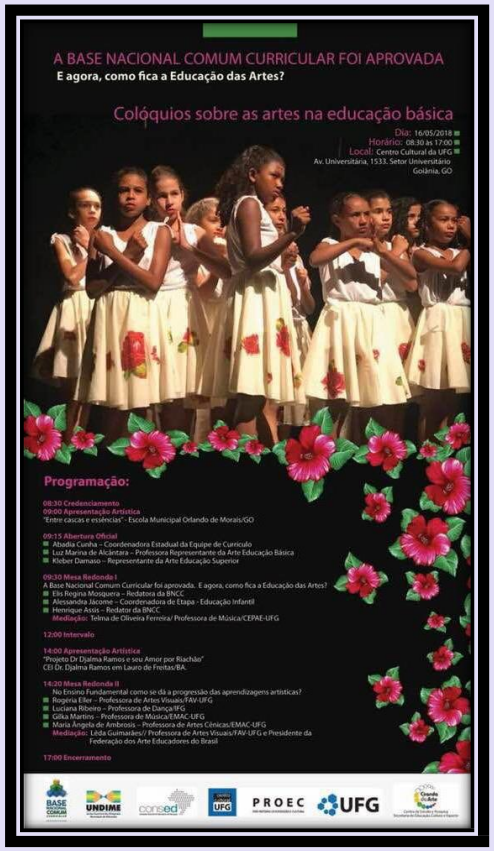


Figura 45 - Folder de divulgação do evento. (arquivo pessoal, 2018)

Foi um momento importantíssimo para nós, não somente por poder levar nosso trabalho para além dos muros da escola, mas também por poder discutir o lugar das artes na educação básica, sobretudo na escola pública. Assim, tive um momento de fala inicial da apresentação dos alunos, onde pude explicar um pouco de como era realizado o trabalho em dança no Projeto desenvolvido por mim na E.M. Orlando de Morais, na presença de muitos colegas professores, tanto da Rede Municipal de Educação, quanto da Rede Estadual e Universidades. Além disso, também pude explicar como ocorreu o processo de criação da coreografia que foi apresentada em seguida.

Figura 46 - Professor Henrique Lima realizando minha apresentação e eu falando sobre o trabalho desenvolvido no Projeto de dança na E.M. Orlando de Morais no Colóquio sobre as artes na educação básica. (fotografia equipe Ciranda da Arte, 2018)

Após esse momento de fala inicial, os estudantes do Projeto de dança apresentaram a coreografia “Entre casas e essências” no Centro Cultural UFG como parte da programação do Colóquio. Me lembro de os alunos se mostrarem bastante nervosos por se apresentarem para diversos professores, e sabendo da seriedade da discussão pois eu havia informado a eles. Assim, não seria uma apresentação “qualquer”, mas procurei

deixá-los tranquilos e confortáveis para fazer o que sabiam fazer muito bem: dançar! Especificamente aquela criança já possuíam mais experiências de palco.

Figura 47 - Estudantes do Projeto de Dança da E.M. Orlando de Morais se apresentam no Colóquio sobre artes na educação básica no Centro da UFG. (arquivo pessoal, 2018)

Um fato curioso desta apresentação é que tivemos um problema inicial no som, o áudio estava muito baixo, não dava para escutar direito. Os alunos iniciaram a coreografia mesmo com o áudio baixo, no entanto a música parou e eles ficaram paralisados, olharam para mim e com tranquilidade fiz um sinal para eles retornarem ao início, peguei o microfone pedindo desculpas pelos problemas técnicos e pedi para que o técnico de som voltasse a música e ajustasse o volume, enquanto tudo isso acontecia, meus alunos ficaram no palco, prontos, segurando a cena e esperando para reiniciar a coreografia, não ficaram olhando para mim em desespero ou demonstraram inseguranças, seguraram a cena aguardando, bem seguros de si.

Figura 48 - Estudantes "seguram a cena" enquanto aguardam a resolução do problema técnico para (re)iniciar a apresentação. (arquivo pessoal, 2018)

Esse comportamento deles foi extremamente elogiado por muitos que lá estavam, pois demonstrou a segurança em o que estavam fazendo, e principalmente, comentaram que eu não precisei gritar com eles ou brigar de maneira alguma, como os colegas da dança fazem infelizmente, apenas os confortei com meu olhar e pedi para que retornassem ao início, e eles confiaram em mim, mas sobretudo, confiaram neles, resultado de todo o processo que estávamos desenvolvendo em nossas aulas de dança no Projeto, a abordagem metodológica utilizada nas aulas, mostrou ali, que faz toda a diferença na vida destes alunos de escola pública de periferia.

Figura 49 - Estudantes do Projeto de dança da E.M. Orlando de Morais apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" no Centro C (arquivo pessoal, 2018)

No final do primeiro semestre de 2018, tivemos ainda mais uma apresentação da coreografia “Entre cascas e festa” que deixou uma marca especial em mim, pois me proporcionou as primeiras divagações oficiais em torno da minha pesquisa, e o evento acabou me mostrando o caminho para a definição do tema da minha pesquisa de mestrado.

Como eu disse anteriormente, cursei no primeiro semestre deste ano uma disciplina como aluna especial no PPGE na UFG, como uma das avaliações da disciplina, a professora Lêda Guimarães propôs que nos agrupássemos e definíssemos um tema para apresentarmos em forma de seminário, utilizando os textos e discussões da disciplina e que também dialogassem com a temática de nossas pesquisas. Eu ainda não tinha tema definido até aquele momento, só sabia que queria pesquisar dança na escola, em diálogo com a cultura visual.

A colega Mirna sugeriu que falássemos sobre o racismo enraizado na sociedade e reforçado nas propagandas e mídias. Assim, comentei que eu tinha criado com os meus alunos uma coreografia dentro da temática racismo, mostrei alguns vídeos para os colegas e eles adoraram a proposta, decidimos que iríamos discutir o tema proposto pela Mirna, trazendo imagens de propagandas racistas, e levaríamos meus alunos para a Universidade para dançar durante a apresentação.

Já tínhamos organizado tudo com a turma da disciplina e com meus alunos na escola, iríamos buscá-los de carro, a diretora e a coordenadora na época ajudariam com o transporte. No entanto, tivemos algumas dificuldades que a apresentação acontecesse na Universidade, pois no dia que apresentaríamos iria ter o “Espaço das profissões” que usaria todo o espaço da Faculdade. Assim, tentamos encontrar outro espaço para a apresentação, mas todos os que conseguimos se tornou inviável devido o transporte dos alunos. A ideia seguinte foi de realizar a apresentação na escola mesmo, porém nesta também estaria acontecendo um evento interno. Tive a ideia de realizarmos a apresentação na quadra esportiva do

setor Orlando de Morais[9], bairro onde se localiza a escola, todos concordaram, e a diretora Dalka pediu autorização ao dono da quadra para justificar nossa presença ali, e nos liberar as chaves dos banheiros.

Não podia ter sido melhor esse “empecilhos”, pois nos permitiram de certa forma, “levar a Universidade para a periferia”, construindo pontes e relações com muito significado, sobretudo para os meus alunos, que tiveram a oportunidade de entrar em contato com o meio acadêmico, verem, serem vistos e poderem falar por si mesmos sobre os processos criativos da coreografia que dançaram.

A apresentação do nosso seminário da disciplina iniciou com o grupo “Heróis de Botequim” cantando samba enquanto todos chegavam, depois apresentação dos meus alunos da coreografia “Entre cascas e essências”, em seguida uma roda de conversas com os mesmos que puderam falar sobre seus aprendizados em dança.

[9] Localizada na rua da E.M. Orlando de Morais.

Figura 50 - Estudantes do Projeto de dança apresentam a coreografia "Entre cascas e essências" no seminário de conclusão da disciplina Arte e Visualidades populares. (pessoal, 2018)

Foi exatamente aqui, que girou a “chavinha” dando corda para o surgimento do tema da minha pesquisa, pois os alunos falaram com tanta propriedade, tanta segurança, autonomia sobre os processos, meus colegas da disciplina e a professora Leda se mostraram tão encantados com tudo [e eu mais ainda], com o quanto o trabalho desenvolvido com aquela comunidade periférica é significativo para as artes, para a educação, que naquele momento nasceu em mim uma inquietação, a dança, suas visualidades, os corpos como imagem em movimento, os processos vivenciados durante as aulas de dança, poderiam ter contribuído para um caminho de construção de um empoderamento social daqueles sujeitos? Que se colocavam, se afirmavam com tanta segurança e empoderamento? A partir daqui começo minha investigação “secreta”, passando a observar alguns aspectos que antes me passavam desapercebidos. Uma aluna em especial, me chamou bastante atenção por sua fala. Quando questionada sobre como esta coreografia havia afetado ela, ou modificado alguma coisa em seu mundo, ela respondeu:

"Eu não me aceitava enquanto negra e de cabelo crespo, com essa coreografia, mudei meu modo de me ver e ver o mundo, eu sou negra sim, meu cabelo é crespo sim e eu sou linda!! As pessoas precisam aceitar isso, porque eu já me aceitei." (Jhenifer Haiane – 13 anos [em 2018])

Figura 51 - Roda de conversa após a apresentação da coreografia, entre estudantes do Projeto de dança, alunos da disciplina da FAV-UFG e professora Leda. (arquivo p

Após essa roda de conversa, meu grupo e eu apresentamos as propagandas com expressões racistas, que eram a que tratavam do corpo da mulher negra e comentamos sobre estas, trazendo os referenciais teóricos da disciplina e outros. Enquanto isso, meus alunos permaneciam presentes e atentos ao que falávamos, mostrávamos. Outros estudantes da escola, residentes no setor passaram pela quadra e ao perceber o "movimento" ali, paravam, curiosos para saber o que era, e acabaram participando também, ainda que de forma indireta.Para encerrar trouxemos a música "Mulheres", original de Martinho da Vila, que se faz extremamente machista e racista, porém em uma versão mais empoderada, feminista e inclusiva.

Mulheres

Nós somos Mulheres de todas as cores
De várias idades, de muitos amores
Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei
De Elza Soares, mulher fora da lei
Lembro de Anastácia, Valente, guerreira
De Chica da Silva, toda mulher brasileira
Crescendo oprimida pelo patriarcado, meu corpo
Minhas regras
Agora, mudou o quadro

Mulheres cabeça e muito equilibradas
Ninguém tá confusa, não te perguntei nada
São elas por elas
Escuta esse samba que eu vou te cantar

Eu não sei porque tenho que ser a sua felicidade
Não sou sua projeção
Você é que se baste
Meu bem, amor assim quero longe de mim
Sou mulher, sou dona do meu corpo
E da minha vontade
Fui eu que descobri Poder e Liberdade

Sou tudo que um dia eu sonhei pra mim (Versão de Mulheres. Composição de Doralyce e Silvia Duffrayer)

Figura 52 - Versão de Doralyce e Silvia para a música "Mulheres" (texto acima) sendo tocadas por Heróis de Botequim e cantada por todos. (Lima, 2018)

Após esse momento de escuta e análise desta versão, meus alunos puderam se reunir com meus colegas de grupo do PPGACV e (re)construírem suas próprias versões da música. Este também foi um momento de grande riqueza e significado, pois os estudantes do projeto de dança, da educação básica, de uma escola pública de periferia, puderam dialogar com estudantes da pós-graduação, com diversas histórias e classes

sociais. As versões que surgiram foram maravilhosas, inclusive em uma delas, o aluno Luan, do Projeto de dança se [illegible] enquanto machista e com lugar de privilégios em casa, pois somente sua mãe e irmãs realizavam as tarefas de cuidados com a [illegible] enquanto ele e o pai nada faziam, foi interessante pois o grupo dele construiu uma versão em cima da fala dele, gerando o samba do Luan tentando se (des)construir!! Foi muito bacana, e ainda tivemos as apresentações das versões criadas, que tiveram um pouco do olhar, do mundo de cada criador "em cena", com cantos, danças, performances e percussões corporais, difícil de traduzir em palavras... deixo algumas imagens para que elas falem por si mesmas...

Figura 53 - (re)criações da versão da música "Mulheres" pelos estudantes do Projeto de dança da E.M. Orlando de Morais e estudantes do PPGACV da FAV-UFG. (arquivo pessoal, 2018)

Sempre que escutava, ou lia o questionamento: “seu conhecimento acadêmico chega na periferia?”, ficava refletindo sobre isso, se o que vinha estudando conseguia colocar em prática nas minhas aulas, se meu conhecimento estava sendo levado à periferia. Num dia tive certeza que sim, e mais ainda, pude proporcionar através deste conhecimento, um aprendizado extremamente rico para ambas as partes, colega do PPGACV que não vivenciam de forma mais próxima a realidade cruel e peculiar da periferia [e da educação básica, sobretudo a pública], e meus alunos de periferia que muitas vezes não possuem contato algum com o meio acadêmico.

O entrosamento que aconteceu entre as comunidades “acadêmica”, “central” e “privilegiada” com a “educação básica” “periférica” e “sem privilégios” gerou tantas reflexões neste dia, tantas análises, observações, leituras, que poderíamos discorrer bastante sobre este momento, tamanho a sua significância, mas não o farei para não me alongar muito.

Figura 54 - Finalização da apresentação no seminário de conclusão da disciplina Arte e visualidades populares. (arquivo pessoal, 2018)

O ano de 2018 foi rico em momentos de sensibilidade poética como o que acabei de (d)escrever. Em agosto tive a oportunidade de organizar junto à E.M. Orlando de Morais uma ida dos alunos do Projeto de dança [e mais alguns alunos da escola] ao Centro Cultural UFG para apreciar o espetáculo “O crivo” do grupo Ateliê do gesto em parceria com a SME de Goiânia. Em um primeiro momento, visitamos a galeria de arte do Centro Cultural, onde estava sendo exposto os trabalhos de um artista goiano. Foi muito interessante, pois a maioria dos estudantes nunca haviam visitado uma exposição de obras de arte. Ficaram bastante encantados e curiosos com as obras, tentando “decifrá-las” ou encontrar algumas proximidades com suas histórias.

Figura 55 - Estudantes da E.M. Orlando de Morais visitam galeria de arte do Centro Cultural UFG. (arquivo pessoal, 2018)

Em um segundo momento, fomos assistir ao espetáculo “O crivo” no teatro do Centro Cultural UFG. Cabe pontuar que esta atividade também me marcou bastante e me colocou em posturas reflexivas. Havia outras escolas assistindo o espetáculo mesmo conosco, quando os bailarinos começaram a dançar, os estudantes das outras escolas não paravam de gritar, assoviar, e mesmo gritar frases preconceituosas do tipo: “são viados?”, “eles estão namorando? Dois homens”, e gargalhavam, atrapalhando os bailarinos em cena e nós que queríamos assistir. Meus alunos permaneceram atentos às cenas, e em silêncio, em muitos momentos percebi que olhavam os outros alunos com certa reprovação e mesmo indignação pela falta de educação e entendimento sobre arte daqueles.

Ao final do espetáculo, os bailarinos tiveram um momento de falar conosco, e alguns dos meus alunos fizeram perguntas do tipo: “como foi para você dançar?”, “o que você sente quando dança?” e outras. Ao final, quando voltávamos para nosso ônibus para regressar à escola, um dos alunos da dança chegou em mim e comentou: “tia como os alunos daquela escola são sem educação né? Não respeitaram os bailarinos. Dois homens dançando juntos não significa que são gays! Não entendem nada de dança, não sabem se comportar em um teatro.” Fiquei bem satisfeita com esse comentário, pois entendi [mais uma vez] que o ensino em arte, em dança estava sendo significativo, meus alunos não ficaram em silêncio por medo ou omissão, estavam em silêncio porque entendiam a importância daquele momento, e não queriam perder nem um segundo dessa oportunidade.

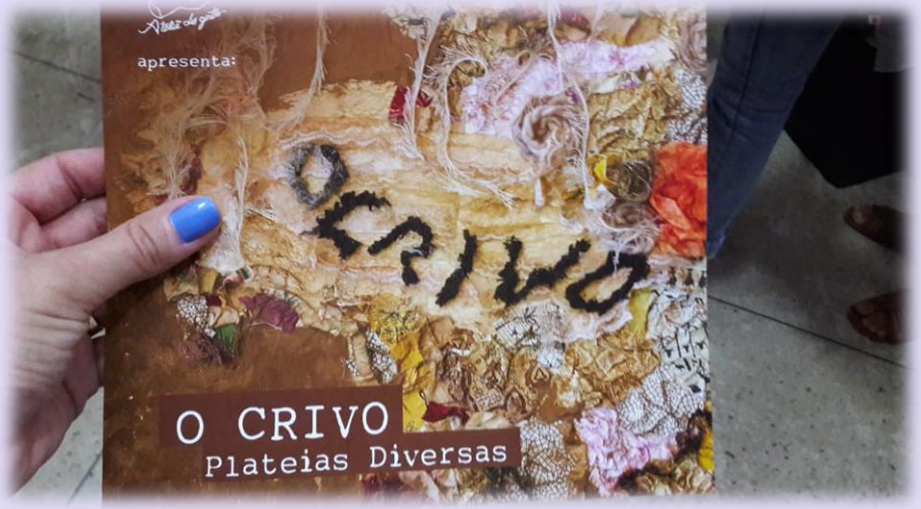


Figura 56 - Estudantes da E.M Orlando de Morais assistem ao espetáculo "O crivo" da Cia Ateliê do gesto. (arquivo pessoal, 2018)

Ainda no segundo semestre de 2018, tivemos mais uma apresentação da coreografia “Entre cascas e essências”, dessa vez em um evento da SME de Goiânia. Os estudantes apresentaram a coreografia no auditório do Instituto Educacional Emmanuel para um grupo de servidores da Prefeitura de Goiânia e após a apresentação, uma das responsáveis pelo evento, encantada com os estudantes em cena, pediu uma entrevista para que eu falasse um pouco mais sobre o Projeto de dança na escola e o processo criativo daquela coreografia, pediu também que um dos estudantes que pudesse falar sobre suas experiências com a dança, sobretudo como esta coreografia o havia afetado. Assim, a aluna Jheniffer decidiu (re)afirmar o que ela havia dito na apresentação no Seminário da disciplina Arte e Visualidades populares em junho deste ano. Segue a transcrição de suas palavras:

“ESSA DANÇA PARA MIM FOI UMA EXPERIÊNCIA MUITO INCRÍVEL, QUE PARTICULARMENTE MUDOU A MINHA VIDA. ANTIGAMENTE EU SOFRIA RACISMO, E FOI UMA COISA QUE, ALÉM DE ME DEIXAR TRISTE, E AINDA COM A AUTOESTIMA LÁ EMBAIXO POR CAUSA DO MEU CABELO, MINHA COR E TUDO. AÍ A JANAINA ME PROPÔS ISSO, E EU CONTEI MINHA EXPERIÊNCIA QUE NÃO É NADA LEGAL! E DEPOIS QUE EU DANCEI ISSO, EU SENTI QUE MINHA VIDA MELHOROU, EU SOU NEGRA SIM! E EU TENHO MUITO ORGULHO DISSO!” (JHENIFER HAIANE – 13 ANOS [EM 2018])

O processo criativo do ano de 2018, teve como tema inicial, ou gerador: o cenário político do Brasil, as eleições de 2018, e tudo o que estava acontecendo no nosso país naquele momento, e ocorreu ao longo de todo o ano de 2018, mas especialmente no primeiro semestre e início do segundo semestre.

A maioria dos estudantes estava bem incomodado com o que estavam acompanhados pelas mídias, a aluna Bia se mostrou bastante indignada com o assassinato de Marielle, chegando um dia na aula e comentando comigo: “Janaina você viu lá que mandaram matar Marielle?? Que absurdo né? Precisamos saber quem mandou matar Marielle. Por que não fazemos uma coreografia sobre isso?”. Sentindo o incômodo dos estudantes, resolvi que seria interessante trazer para nosso processo criativo em dança, algo que os provocasse nesse sentido. Assim os percursos do fluxo criativo foram: primeiramente a construção de um pequeno texto com a seguinte narrativa

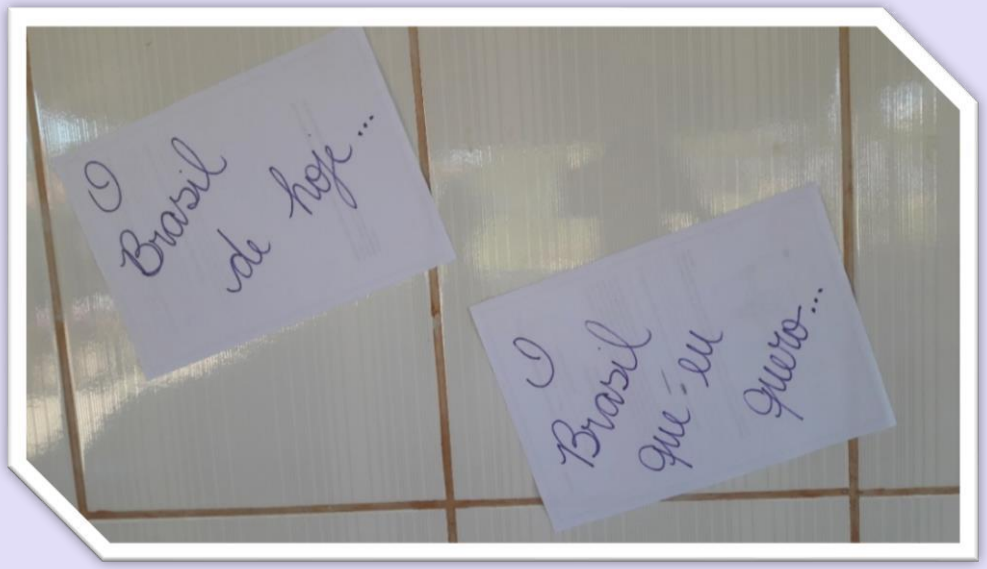


Figura 57 - Material apresentado aos alunos para a construção de suas narrativas textuais. (arquivo pessoal, 2018)

Os textos criados traziam temáticas diversas sobre como eles enxergavam o Brasil naquele momento e como eles gostariam que nosso país fosse. Um tema que se repetiu na grande maioria dos textos foi misoginia e feminicídio, principalmente porque naquela época, os casos de feminicídio, especialmente em Goiás estavam sendo noticiadas com mais frequência.

Nesta aula, retomei também a atividade com imagens – descrita anteriormente neste tópico – incentivando-os a escolher agora imagens que dialogassem com os textos escritos, para que tivessem mais um estímulo criador, além da narrativa escrita por eles. Assim, após este momento, houve uma transformação desses textos escritos e as imagens escolhidas em frases coreográficas, para cujo trabalho os alunos foram agrupados por afinidade de temas e ideias, seguido de apresentações de suas criações para o coletivo.

Figura 58 - Estudantes do Projeto de Dança criam sequências coreográficas a partir dos textos de suas narrativas e imagens escolhidas, agrupados p temas semelhantes. (arquivo pessoal, 2018)

Em outra aula, fizemos uma seleção de músicas que expressassem suas ideias. À princípio, levei para a aula algumas músicas[10] que ao meu olhar representavam bem o cenário que estávamos vivendo e que os estava incomodando, e pedi para que eles levassem para a aula seguinte, músicas que representassem a leitura deles do cenário atual do nosso país.

[10] As músicas selecionadas por mim e levada para as aulas foram: Mundo cão (Titãs), Admirável gado novo (Zé Ramalho), Ainda há tempo (Criolo), O Pensador), Vossa excelência (Titãs), O meu país (Zé Ramalho), Que país é esse? (Legião Urbana). Os estudantes enviaram algumas opções de músicas pelo whatsapp, em grupo selecionamos duas que mais expressavam as ideias presentes nos textos, imagens e criações coreográficas: Vai Brasil (Mc Rodolfinho) e Brasil de quem? (Mc Sid).

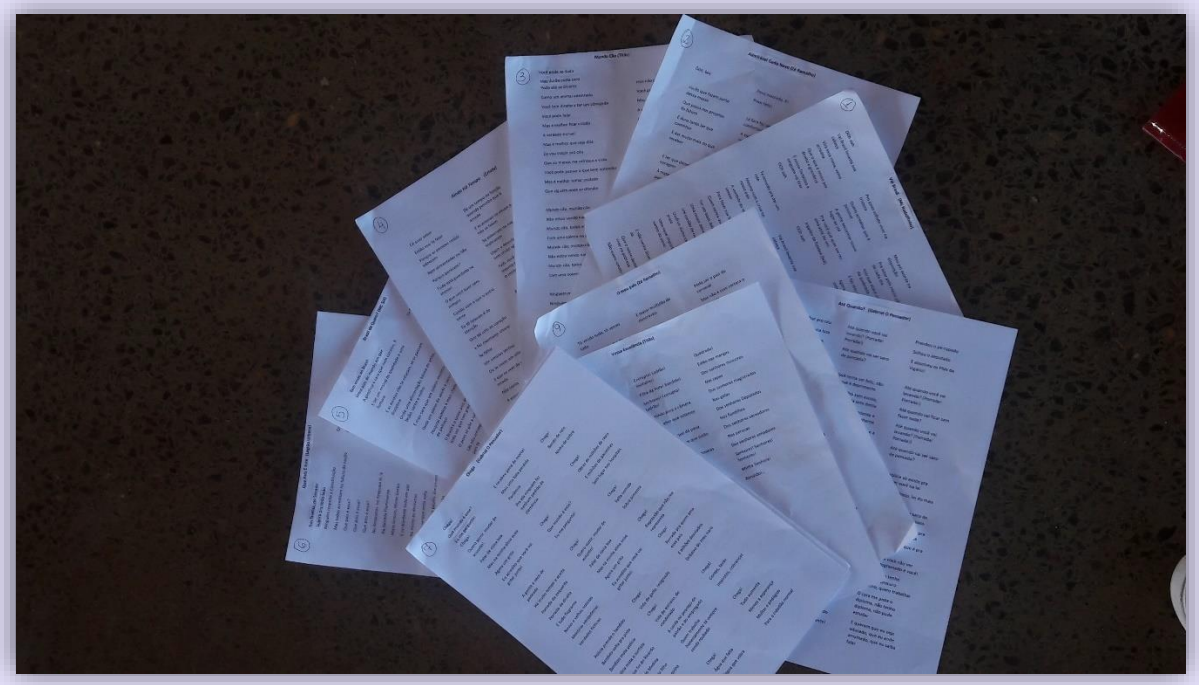


Figura 59 - Letras das músicas utilizadas no processo criativo com os estudantes do Projeto de dança. (arquivo pessoal,)

Os alunos enviaram diversas músicas interessantes [pelo grupo que temos do Projeto de dança no whatsapp], q representavam bem seu universo cultural, e ao mesmo tempo traziam o contexto de suas percepções e incômodos. Na aula seguinte, escutamos todas as músicas, acompanhando pela letra que levei impressa.

Figura 60 - Reflexão e debate em torno das letras de músicas selecionadas. (arquivo pessoal, 2018)[11]

[11] Necessário ser feita uma ressalva que embora eu me encontre sentada na cadeira enquanto os estudantes estão sentados no chão, dando uma sensação **d** superioridade de minha parte ou mesmo separando quem é o "detentor" do saber de quem "não é", não me coloco neste lugar durante as aulas, sempre sento no chão com os alunos, ando descalço e me sujo com eles no chão da escola que é o espaço que nós temos, embora seja limpo todos os dias antes das aulas, por um pedido meu, a escola se encontra em um local de muita poeira e em minutos acaba sujando novamente. Me recordo que neste dia pedi licença e me sentei na cadeira, justificando aos estudantes que estava com uma lesão na parte posterior da coxa, oriunda da dança, e estava com dificuldades de me sentar com eles no chão por conta das dores.

E pedi para que se agrupassem, escolhessem uma música, realizassem um estudo e discussão das letras, escolhendo pelo menos um pequeno trecho dela para criar frases coreográficas a partir das células compostas no momento anterior, para em seguida apresentarem aos colegas onde teriam a liberdade cênica de ler ou declamar o texto antes de dançar ou durante a dança, ao mesmo tempo ou com um colega declamando.

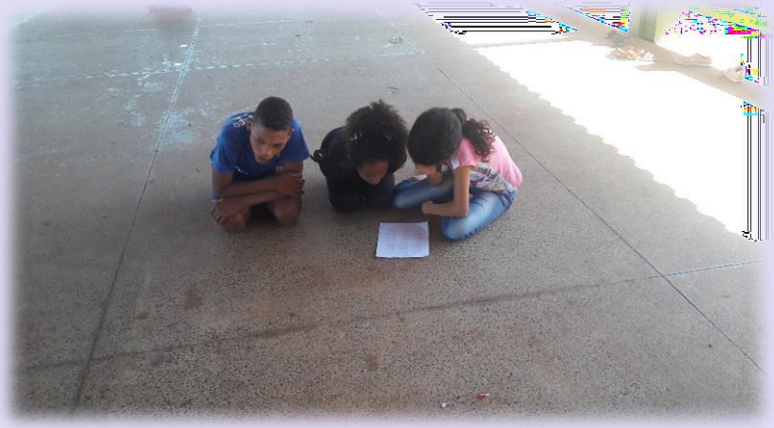


Figura 61 - Estudantes do Projeto de dança estudam e discutem em grupo as letras das músicas e criam frases coreográficas para trechos delas. (Pessoal, 2018)

Figura 62 - Estudantes apresentam suas criações coreográficas para o coletivo. (arquivo pessoal, 2018)

Todas as células coreográficas criadas pelos alunos que estiveram em cena – pois muitos acabaram saindo do processo de criação, participando de algumas atividades, mas não participando da conclusão do processo e apresentação – fizeram parte da coreografia que foi apresentada. Percebi com as apresentações das criações coreográficas que a maioria estava relacionada à temática da violência contra à mulher, empoderamento feminino e também com a desigualdade social, pois os estudantes trouxeram grande parte de suas inquietações quanto a desigualdade no nosso país, e questionaram sobre a diferença de oportunidades, cultura, educação, saúde e etc., entre eles, crianças e adolescentes de periferia e outras do centro da cidade ou de bairros de elite goianiense. A música, "Vai Brasil", um funk de Mc Rodolfinho, trazida pelos estudantes representou bem a revolta deles, expressas em seus textos escritos e coreográficos.

Percebendo esse afunilamento para as questões do empoderamento feminino, decidi levar mais uma música para provocar suas reflexões corporais, assim, levei a música “Respeita” de Ana Cañas, analisamos a letra, debatemos sobre a mesma, e todos sentiram que ela retratava grande parte do que queriam dizer com suas frases coreográficas. Neste período, a aluna Graziely levou para a aula a proposta de um Slam que tratava de pedofilia (um dos temas que apareceram nos textos escritos), decidimos utilizá-lo na coreografia, pois os estudantes disseram que muitos colegas poderiam estar passando por situação semelhante[12]. O Slam é declamado pela atriz Anna Zêpa, em um vídeo retirado da página Manos e Minas no Facebook[13]. Utilizamos apenas o áudio do vídeo, e alguns trechos do Slam na coreografia.

[12] Infelizmente, a E.M. Orlando de Morais ficou marcada historicamente por um evento bastante trágico e triste que aconteceu neste sentido. Onde uma de nossas alunas foi violentamente sequestrada, estuprada e assassinada por um homem que se dizia amigo da família, um pedófilo, que já havia cometido outros crimes e estava solto, morando no setor. O caso teve repercussão midiática e abalou a todos nós, principalmente os alunos, que começaram a falar mais sobre pedofilia e demais violências contra menores de idade. Esse episódio reverberou tanto neles, que mesmo tendo acontecido no ano anterior, foi citado em 2018, durante esse processo de criação. Os estudantes ficaram bastante afetados, indignados com a falta de proteção e segurança às crianças, a eles, muitas vezes vítimas dentro do próprio lar, ou lar de familiares, amigos, onde deveriam se sentir seguros.

[13] https://www.facebook.com/watch/?v=1791311444293753

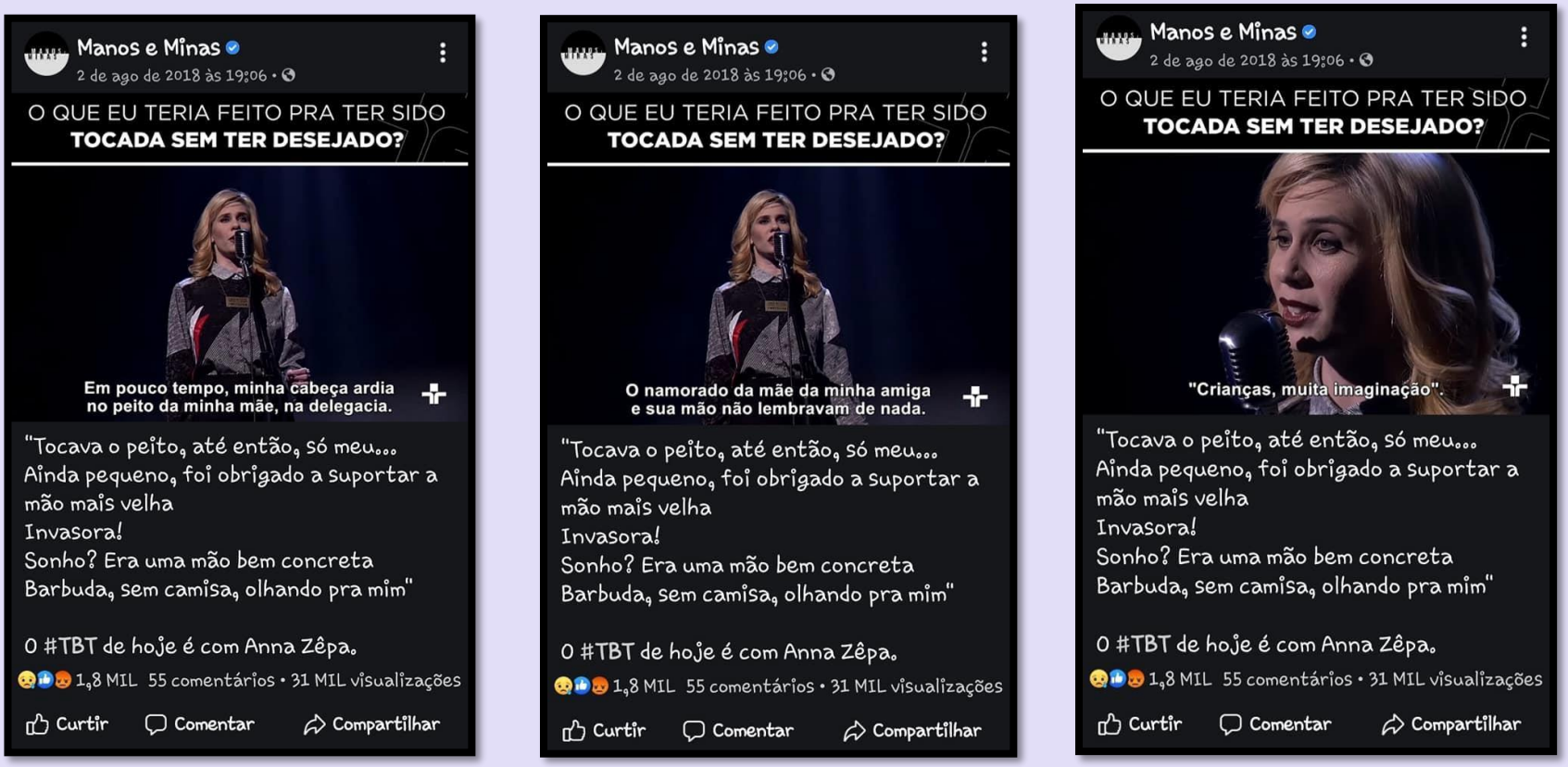


Figura 63 - Alguns trechos do Slam utilizados na coreografia. (arquivo pessoal, 2018)

Gravamos as vozes de alguns alunos interpretando as frases escolhidas para fazer parte da coreografia[14]. Além a aluna Ana Luíza gravou o trecho [adaptado] da música “Chega” de Gabriel O pensador: “Chega! Polícia prende o bandido. Bandido volta pra pista. Bandido mata a polícia. Polícia mata o surfista. O sangue... foi do Ricardo! Podia ser do político, ou do seu filho, jogando bola na esquina. Chega! Obras de milhões

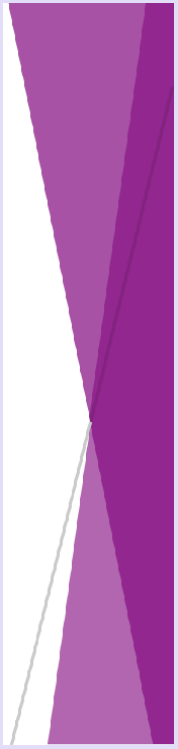
[14] Tudo feito na escola com aparelho de celular, pois não temos muitos recursos tecnológicos.

de reais, e milhões de pacientes sem lugar nos hospitais."[15] Além deste trecho, o texto escrito pela aluna Maria Luíza foi pelo grupo para fazer parte da coreografia, então assim como o anterior, foi gravado (por Rafaela, Luan e Graziely) e coreografado pelos estudantes, em forma de solo ou duos.

"O Brasil, é um país, onde as crianças são ensinadas a menosprezarem as mulheres, e temos que mudar isso! Queremos mudança! Queremos respeito!

Um país onde o corpo da mulher é erotizado. Visto pelos homens somente como objeto sexual. Onde as mulheres casadas, só servem para fazer, trabalhos de casa!"

(Maria Luíza – 14 anos)



[15] Este trecho escolhido pelo coletivo, reforça o quanto esses estudantes convivem com a violência no seu cotidiano. O Residencial Orlando de Morais é um setor que abriga diversos moradores conhecidos por serem de "invasão", por terem invadidos as casas do Governo, oriundos de outras áreas periféricas de Goiânia, ou ainda outros estados, principalmente o Maranhão. Além disso, há a presença de diversos criminosos, especialmente traficantes. É bastante comum os estudantes presenciarem a polícia perseguindo seus vizinhos, troca de tiroteios, situações de extrema violência. A maioria nos narra isso com bastante naturalidade. Outros encaram a polícia como o verdadeiro "inimigo", pois é ela quem fere seus familiares e amigos, ou não os deixa dormir, quando chegam de madrugada em suas casas procurando por drogas.

A coreografia “Brasilis” foi construída a partir dos estímulos criativos descritos acima, com movimentos criados pelos estudantes [em suas células coreográficas] e movimentos ensinados por mim [do repertório de movimento da dança] durante as aulas. Além dos áudios dos textos gravados, as músicas utilizadas foram “Respeita” (Ana Cañas), a poesia Slam citada logo acima, um trecho da música “Ainda há tempo” (Criolo), a música Vai Brasil (Mc Rodolfinho) e propus aos estudantes iniciar a coreografia com uma cena deles cantando o trecho da música “Admirável gado novo” de Zé Ramalho: “Êh ô ô vida de gado, povo marcado êh, povo feliz.”

Figura 64 - Construção da cena inicial sobre a música "Admirável gado novo". (arquivo pessoal, 2018)

A coreografia estava pronta, e iríamos apresentar no Festival Arte-Educação em novembro. Estávamos no segundo semestre todos bastante tensos com as eleições presidenciais, sobretudo nós professores de escolas, pois estávamos vivendo [e sendo bombardeados] com o

movimento político “Escola sem partido”. Alguns estudantes e suas famílias, impulsionados por essas ideias, e sobretudo pelos ideais defendidos pelo então candidato Jair Bolsonaro, estavam nesta época nos confrontando em sala de aula, sobre o que deveríamos falar ou ensinar, trazendo como críticas principalmente a questão da ideologia de gênero e o assunto educação sexual nas escolas. Neste contexto, resolvi mostrar a música editada, e explicar a proposta da coreografia para uma amiga minha, professora de dança, que trabalha na SME-Goiânia, no departamento de Projetos, que cuidam da organização do Festival de Arte-Educação do município de Goiânia.

Ao me ouvir e escutar a música, ela me orientou a retirar a poesia Slam, sobre pedofilia, da coreografia; pois na sua leitura estávamos vivendo tempos sombrios, onde qualquer assunto relacionado à sexualidade, ainda que de grande utilidade pública e social e contextualizada com o universo dos alunos, poderia ser interpretado de outra forma. Os familiares mais radicais, defensores das ideias de Jair Bolsonaro, poderiam depreciar meu trabalho por mera ignorância e movidos pelo “espírito” de verdadeira “caça às bruxas” que vivíamos naquele momento.

Além disso, segundo ela, apresentaríamos em um teatro, para outras escolas, professores e comunidade escolar em geral, que poderiam gravar este trecho da coreografia e de forma descontextualizada, preconceituosa e até mesmo agindo de forma ardilosa poderiam difamar todo o trabalho que desenvolvi com os estudantes, sem me possibilitar uma fala, uma explicação sobre o processo de criação.

Assim, naquele momento, embora contrariada e me sentindo censurada artisticamente, especialmente por ter sido um tema que surgiu a partir dos alunos, de forma extremamente crítica e criteriosa, resolvi conversar com os estudantes em uma aula e explicar tudo o que minha amiga havia me orientado, trazendo para eles todo o contexto em que estávamos vivendo no país, mas sobretudo na educação.

Foi em prantos, eu e eles, que decidimos modificar o áudio utilizado, a coreografia continuou a mesma, mas foi o que por ora, era o melhor a ser feito. Me lembro que os estudantes, em solidariedade a mim, afirmaram que já estávamos vivendo uma censura, e que se então Jair Bolsonaro vencesse as eleições, a educação e a arte sofreriam ainda mais, e parece ser o que estamos presenciando hoje, infelizmente.

Dessa forma, chateado, abalados e revoltados com a "censura" que nos foi sugerida, substituímos o áudio da poesia sobre pedofilia por um poema da atriz Elisa Lucinda e recitada por ela juntamente com o músico Emicida disponível no You Tube[16]. Usamos alguns trechos do poema, os que mais se aproximavam do cotidiano dos estudantes, do que descreviam nos textos escritos e dançados e se encaixavam no tempo do Slam anterior, a fim de não perdermos a movimentação criada para esta parte da coreografia. Nesta nova "configuração", a coreografia recebeu o nome de "(Re)existência... Brasilis" e apresentamos esta no Festival de Arte-Educação em novembro e na E.M. Orlando de Morais no final do ano na Mostra de dança que tivemos na escola.

Os figurinos foram pensados no coletivo, os estudantes queriam utilizar roupas que traduzissem um pouco do que gostavam de usar, com uma referência à cultura urbana. Assim, consegui "garimpar" umas peças interessantes no acervo de figurino da SME e pegamos elas emprestado para as apresentações.

Interessante que no dia da apresentação no Festival de Arte-Educação, estávamos aguardando a hora de nossa em um camarim improvisado pela SME, havia alguns estudantes de outras escolas fazendo uma certa algazarra, não escutando os pedidos de silêncio e concentração de seus professores. Os estudantes do Projeto de dança estavam visivelmente incomodados com o que viam e ouviam, pois estavam com o nervosismo característico pré-apresentação, queriam concentrar, conversar entre eles, mas ficarem tranquilos para entrarem em cena, olharam para mim e comentaram sobre a falta de concentração dos outros estudantes. Uma aluna comentou: "nem parecem que dançam, olha a bagunça, vão entrar no palco como? Desorientados." Mais uma vez percebi o diferencial das minhas aulas na vida daqueles estudantes, me alegrei com isso, na certeza de estar fazendo algo de fato, relevante para a arte, para a educação pela arte.

[16] https://www.youtube.com/watch?v=vgdnbRg92no

Figura 65 - Apresentação da coreografia "(Re)existência... Brasilis..." no Festival de Arte-Educação. Teatro da PUC. (arquivo pessoal,)

O ano de 2018 sem dúvidas foi muito especial no Projeto de dança. Pudemos levar dança a vários lugares, p situações, os estudantes puderam ver, ser vistos de diversas formas. Para celebrar este ano tão especial, decidi fazer uma festinha d confraternização, onde preparei uma lembrancinha cheia de simbolismos para eles. Um colarzinho com pingentes com os significados: Pézinho: que a dança possa deixar pegadas e ajudar a trilhar os mais belos caminhos para eles. Bailarina (o): simbolizando a própria dança. Árvore: que a dança possa ser um abrigo, um conforto, uma segurança diante as dificuldades que enfrentarão e possa perfumar os dias deles como as flores e dê muitos frutos. Borboleta: simbolizando a transformação/renovação/crescimento/empoderamento de cada um através da dança. Coração: símbolo maior do amor deles pela dança... que eles possam resistir!

Figura 66 - Lembrancinha confeccionada por mim e presenteada aos estudantes pelo ano maravilhoso que tivemos em dança. (arquivo p 2018)

Na festinha além de comida e bebida, tivemos um momento de partilha, para analisar o ano, onde alguns falaram que a dança contribuiu para eles naquele ano. Ressalto aqui as falas de alguns:

"A dança para mim, as aulas foram muito importantes pois mudou a minha relação com meu corpo, o modo como me via, como deixava me afetar pelo modo como os outros me viam e como me vejo hoje. Antes eu me sentia gordinha, e achava que não podia fazer muita coisa corporalmente, tinha vergonha do meu corpo, não me aceitava. Hoje eu entendo e valorizo minha beleza, meu corpo! E a dança me acolheu nesse sentido, pois permitiu que eu me expressasse. Me fez mais confiante, mais segura, de poder ser o que eu quiser, e ser feliz com o que eu sou. Muito obrigada professora, pela oportunidade." (Maria Luíza, 14 anos)

"Eu sempre fui muito tímida, com muita dificuldade de me expressar, mas encontrei na dança minha liberdade! Um meio de me comunicar com o mundo, de expressar o que eu sinto. A dança me permitiu descobrir e ser quem eu realmente sou." (Letícia, 14 anos)

"A oportunidade que você nos deu professora, não tem preço! Meu sonho sempre foi fazer dança, mas não tive oportunidades, porque aulas de dança são caras. Com as aulas de dança na escola pude realizar meu sonho, aprender, me expressar, sentir através da dança. Eu só agradeço muito pela oportunidade." (Jhenifer, 13 anos)

"A dança me salvou! Eu não gostava de vir para escola, não sentia vontade, porque todos já me olhavam como o aluno bagunceiro, ninguém acreditava mais em mim, a dança me devolveu essa vontade de viver, de ser visto com respeito e admiração. De poder acreditar mais em mim." (Luan, 14 anos)

2019 SUAS PAUSAS CÊNICAS E/OU... COREOGRÁFICAS: SURGE UM NOME - PROJETO ORLANDANÇA

Parece que o ano de 2018 foi vivido tão intensamente, e de forma tão produtiva artisticamente em dança que em 2019 não seria um terreno tão fértil assim para o Projeto de dança. Embora para mim tenha sido um ano de tomadas de decisões e conquistas no campo acadêmico, o Projeto de dança da E.M. Orlando de Morais não foi tão produtivo assim, se comparado com o ano anterior. Isso ocorreu por diversos fatores, dentre eles que precisei me ausentar da escola por um mês em abril, devido à um processo de adoecimento mental, onde tive uma crise de ansiedade e depressão, devido a algumas questões pessoais e profissionais, especialmente no que se referia ao trabalho desenvolvido no Estado, onde também sou professora concursada.

Dessa maneira, iniciei o ano de 2019 com muita vontade de fazer acontecer, propondo algumas novidades que irei expor logo mais, no entanto, meu ano foi caracterizado por algumas pausas, essa de abril que mencionei, e no segundo semestre, de agosto à outubro, onde gozei de uma licença prêmio, acumulada, na prefeitura, afim de me dedicar mais aos estudos iniciais no mestrado em Arte e Cultura Visual na FAV-UFG, onde fui selecionada no primeiro semestre de 2019.

Assim, o ano de 2019 iniciou-se como de costume, alguns estudantes desistiram das aulas, a grande maioria que já estavam no 9° ano e com isso seus pais os estavam colocando em aulas de cursos diversos (inglês, informática e outros) ou cobrando um trabalho deles, afim de contribuir com as despesas de casa. Com essa rotatividade, muitos estudantes que estavam comigo desde o início, lá em 2015, acabaram saindo das aulas de dança, como o caso do Luan, Murilo, Mateus (esse acabou saindo por envolvimento com drogas, pois além de usuário estava trabalhando como aviãozinho para o tráfico do setor) e mais alguns que iniciaram depois de 2015.

Decidi como de costume, abrir mais vagas para as aulas de dança, que continuariam no mesmo formato do ano anterior, no horário de aula no matutino. Tivemos um número bem expressivo de interessados, o desejo era que todos participassem, mas isso não é possível. Neste contexto alguns estudantes novatos entraram para a dança, somando o grupo de estudantes que já estavam no Projeto e escolheram permanecer.

Como eu já estava focada, e com o tema da minha pesquisa de mestrado já delimitada no campo das ideias, comecei a construir meu projeto de pesquisa para me inscrever na seleção do mestrado do PPGACV-FAV/UFG. Após todas as experiências vivenciadas em 2018, percebi o quanto as aulas de dança, suas visualidades, processos culturais, visuais, contribuíram para a construção de um caminho na direção do empoderamento social destes estudantes.

Então, delimitei que procuraria discutir sobre as relações entre visualidades, dança e empoderamento social no Projeto de dança. Só aqui me dei conta de que o Projeto por mim desenvolvido não tinha um nome específico. Então pensei em algumas opções e levei para a votação no coletivo durante a aula, o estudantes foram unânimes ao escolher o nome: "Projeto Orlandança", com a justificativa de que unia duas palavras (ou parte delas) que os caracterizam e trazem ao grupo a sua individualidade: Orlando de Morais – o nome da escola; e dança: a arte aprendida/experimentada nas aulas.

Interessante pontuar que, nesta época tive acesso – com muita dificuldade e insistência – ao PPP da escola, do ano anterior, pois desejava algumas informações para anexar à escrita do meu projeto, e para minha surpresa, apesar de eu ter escrito formalmente o Projeto de dança (ainda sem nome) desde 2015 e entregue para a coordenação anexar ao Documento como Projeto realizado pela escola, o meu Projeto de dança não se encontrava no PPP da escola. Apesar de ser realizado, organizado e escrito desde 2015, ele sequer era mencionado no documento mais importante da escola. Questionei a coordenação, ela consternada disse que não tinha conhecimento desse fato, pois era outra coordenadora antes dela, me

pediu para reenviar o projeto que anexaria à nova versão. Só então, o Projeto Orlandança passou a "existir" oficialmente, anível documental. A partir deste ano.

Neste contexto, além da escolha do nome do Projeto, propus aos alunos a organização de funções dentro do grupo a fim de proporcionar a eles o exercício da autonomia e tomada de decisões para o bem coletivo: o Projeto Orlandança. Neste contexto, em roda fui explicando aos estudantes quais as opções de guardiães e quais as responsabilidades de cada um, e eles foram se manifestando sobre qual guardião desejavam assumir. Os guardiães deste ano foram:

- ✓ Guardião da organização – responsável por organizar a turma em círculo para início das atividades.
- ✓ Guardião do som – responsável por buscar, instalar e depois guardar o equipamento de som para a aula;
- ✓ Guardião dos vídeos – responsável por captar as imagens em vídeos das atividades e coreografias nas aulas e depois enviar no grupo de whatsapp do Orlandança;
- ✓ Guardião das fotografias – semelhante ao dos vídeos, só que com captura de imagens fotográficas;
- ✓ Guardião das coreografias – responsável por aprender e se lembrar das coreografias para ensaiar com os demais estudantes;
- ✓ Guardião do aquecimento – responsável por planejar atividades ou pequenas coreografias em dança para direcionar o aquecimento e alongamento antes de iniciar as aulas;
- ✓ Guardião da presença – responsável por registrar a presença e ausências dos estudantes do Projeto;
- ✓ Guardião do tempo – responsável por gerenciar o tempo das atividades a fim de melhor aproveitarmos as aulas.

Os estudantes se interessaram bastante por essa organização, e em sua maioria, permaneceram até o final do ano em suas funções. Percebi que havia uma dificuldade na função de guardião da organização, pois muitos tinham dificuldades de chamar a atenção dos colegas para início das aulas, tinham dificuldade de expressar sua “voz ativa”. A intenção era fazermos um rodízio nas funções e trocá-las no segundo semestre, porém com minhas pausas já mencionadas, achei melhor não trocar para dar mais tempo de os estudantes exercerem suas funções mais um pouco, só houve troca dos que saíram do Projeto Orlandança por motivos diversos.

Durante os meses de fevereiro e março, a partir dos fundamentos básicos da dança e do movimento, desenvolvi uma de percepção e expressão corporal e alguns elementos do balé clássico a fim de terem acesso a este conhecimento que a maioria nunca experimentou, embora grande parte das meninas quando entravam no Projeto Orlandança sonhavam em ser bailarinas clássicas. Achei importante trazer essa linguagem para experimentarem no corpo, buscando contextualizar sobre o lugar do balé na sociedade a responsabilidade de seu status na cena da dança, responsável pela marginalização de outros estilos de dança, como as danças urbanas, por exemplo, que faz dialoga de forma mais direta com o contexto social e cultural dos estudantes.

Figura 67 - Aulas no Projeto Orlandança – janeiro a março. (arquivo pessoal, 2019)

Além das aulas acerca desses fundamentos da dança, propus que a Jhenifer, a guardiã da coreografia, com a ajuda demais estudantes, revisitasse as duas últimas grandes coreografias do Projeto Orlandança, a de 2017 “Entre cascas e essências” e (Re)existência... brasilis...” de 2018. Como um meio de realizar a manutenção do repertório coreográfico do grupo e também de possibilitar que os estudantes novatos conhecessem melhor e aprendessem as coreografias já existentes.

Figura 68 - Estudantes do Projeto Orlandança em manutenção de repertório coreográfico. (arquivo pessoal, 2019)

Quando retornei da licença médica em maio, os estudantes pediram muito para que criássemos uma coreografia simples, a fim de apresentarem na Festa da Família na escola, que aconteceria no final do mês. Estavam com muito desejo e necessidade de dançarem. Até por estarem sensibilizados com meu problema de saúde, pediram que fizéssemos uma coreografia mais leve, que falasse de esperança, e dias melhores. Assim, para atender o pedido deles, propus um processo criativo a partir do tema família, o amor em família, seja ela de que formato fosse. Onde os estudantes criariam uma hashtag para representar a sua família, podendo ser qualquer palavra, e criarem uma célula coreográfica a partir dessa hashtag. Propus também um jogo de fluidez de movimento, onde os estudantes iriam "germinar" a partir de movimentos fetais, de aproximação e expansão do tronco, crescendo, se desenvolvendo e fortalecendo.

Figura 69 - Processos de criação da coreografia "Trevo" no Projeto Orlandança. (arquivo pessoal, 2019)

Assim, surgiu a coreografia “Trevo”, com essas células coreográficas criadas pelos estudantes, e outros movimentos que já faziam parte do repertório de movimento deles, de coreografias dos anos anteriores, de aulas ou de processos de criação, pois não teríamos muito tempo de pesquisa de movimentos como das últimas vezes, a coreografia era pra ser criada de forma rápida, pois o prazo da apresentação exigia isso. Apresentamos esta coreografia na escola, na festa da família, em maio de 2019. Foi um momento muito importante, pois trouxe leveza e beleza ao dia, talvez por eu também estar sensibilizada mentalmente, mas foi uma coreografia que fluiu perfeitamente, sem obstáculos ou dificuldades, com leveza, como as águas calmas de um pequeno riacho.

Figura 70 - Estudantes do Projeto Orlandança se apresentam na Festa da Família da E.M. Orlando de Morais com a coreografia "Trevo". (arquivo pessoal, 2019)

Ainda no final do primeiro semestre, tive a oportunidade de apresentar no 5° Congresso Científico Nacional da em dança (ANDA) em Salvador, um relato de experiências sobre o trabalho desenvolvido no Projeto Orlandança. Foi um momento extremamente rico para mim, pois pude participar de discussões acerca do lugar do ensino de dança nas escolas, que está cada vez mais marginalizado e/ou inexistente, e também refletir ao perceber que há poucos trabalhos no formato do Orlandança sendo desenvolvidos [ou divulgados] em escolas públicas pelo Brasil, sobretudo com a faixa etária em que trabalho, e as temáticas dos processos criativos, que foram considerados críticos e empoderadores na roda de conversas após apresentação. Se eu tivesse conseguido levar os estudantes para se apresentarem no Congresso, teria sido ainda mais rico com certeza!

Figura 71 - Apresentação do relato de experiência: "(Re)existir: processos de criação no Projeto Orlandança" no ANDA. (arquivo pessoal)

No segundo semestre, quando retornei da minha licença prêmio em novembro, tentei motivar os estudantes a voltarem para as aulas, mas alguns estavam desmotivados, e acabaram saindo do Projeto Orlandança. Entendo que as pausas que tivemos neste ano contribuiu para esses afastamentos, não há como negar que uma rotina de processos criativos e aulas foi cortada, ou bloqueada temporariamente, interrompendo ou bloqueando [ainda que de forma temporária] o fluxo criativo do Projeto.

Alguns, que já estavam no Projeto desde 2017 pediram para sair. As justificativas foram diversas, algumas por estarem realizando outras atividades no período vespertino, inviabilizando sua participação no horário da aula, desde a estarem realizando cursos no período vespertino - embora quisessem participar não havia tempo; outros iriam sair da escola no ano seguinte e resolveram não participar mais; outros perderam o interesse por dança naquele momento - uma das estudantes, a Ana Luíza, me agradeceu pela oportunidade, por todo o aprendizado em arte/dança, oportunidade que ela não teve e não teria em outro lugar, mas naquele momento não queria mais fazer dança, que o ciclo dela tinha encerrado com as experiências no Orlandança e já não se sentia tão motivada quanto antes, preferindo sair e dar oportunidade para outra pessoa que realmente desejasse dançar[17]. Outra aluna, a Jhenifer[18], precisou ficar afastada das aulas em novembro e início de dezembro, pois os pais pediram para que ficasse em casa para cuidar do almoço e dos irmãos, enquanto a casa da família era reformada.

---

[17] Um fato curioso sobre esta estudante é que ela realmente se desenvolveu bastante durante as aulas de dança, se mostrando mais crítica e com voz ativa para lutar pelos seus direitos, pelo que acreditava. Me lembro de um dia entrar na sala de aula dela, e a turma estava bastante chateada por algumas mudanças que estavam ocorrendo na escola, fazendo com que a turma deles perdessem cerca de 10 minutos das aulas de educação física toda semana. Ela foi uma das que mais colocou seus pontos de vista com clareza e assertividade, dizendo que eles deveriam ser ouvidos pelas suas contrariedades também, mas a direção e coordenação nunca consideravam que eles tinham algo a dizer, e que eles tinham muito!! Esse comportamento de Ana Luíza, consegui perceber em mais alunos durante alguns debates nas aulas de educação física, os estudantes que participavam do Projeto Orlandança se destacavam em relação aos outros alunos em sala de aula, pois sabiam argumentar com clareza e criticidade, apresentando na maioria das vezes uma leitura crítica e empoderada sobre seus contextos, trazendo inclusive muitas experiências temáticas, corporais que vivenciaram durante os processos criativos em dança.

[18] Sobre esta estudante, uma professora, de Artes, me confidenciou que durante uma aula na turma desta, ela acabou comentando que explicou para uma aluna que ela não deve esperar e se preparar para casar com um homem rico, ela deve estudar e trabalhar, ser dona do próprio dinheiro! Jhenifer disse querer ser médica e ter o próprio não quer depender de homem nenhum e assim, explicou para sua amiga, de forma assertiva e empoderada. A professora me contou que a estudante trouxe ainda para a sala de aula, experiências da coreografia de 2018, “(Re)existência... Brasilis” ao comentar este fato.

Neste novo contexto, com a saída de muitos e outros deixaram de ir às aulas sem dar notícias, abri novas vagas e alguns alunos que há muito se mostravam interessados e pediam para entrar no Projeto Orlandança, tentando algo diferente dos anos, que foi iniciar estudantes no segundo semestre, quase no final do ano na verdade.

Nesse pouco tempo de aula que antecedeu o final do ano letivo, pouco mais de um mês, realizamos as atividades com os fundamentos básicos do movimento proposto por Rudolf Laban: corpo, peso, espaço, tempo, fluência, onde propus uma atividade interessante de construir e percorrer trajetórias coletivas, buscando posicionar seu corpo no espaço em harmonia e respeito ao corpo do outro, atividade que aprendi e experenciei em um curso de formação que fiz com a Caleidos Cia de Dança de São Paulo, sob a direção da professora Isabel Marques, referência em dança educação.

Figura 72 - Estudantes do Projeto Orlandança em atividade de construção de trajetórias. (arquivo pessoal, 2019)

Para encerrar o ano de 2019, propus que os estudantes se agrupassem, pesquisassem nos canais do You Tube uma coreografia que gostassem esteticamente, um estilo de dança que eles apreciassem, que soubesse ou não dançar, buscando aprender a coreografia para mostrar que dança eles preferem, e em seguida, ensinar um pouco do que aprenderam, para os colegas. O resultado foi bem surpreendente, pois trouxeram coreografias de balé clássico, de dança contemporânea, kpop, jazz, funk e brega funk, evidenciando a diversidade estética entre eles.

Alguns trouxeram danças que gostam de dançar, outros danças, movimentos que admiram e gostariam de poder dançar, e a seu modo, com sua individualidade, cada grupo apresentou um pouco do que aprendeu para o grupo, e depois escolheram uma célula de sua coreografia para nos ensinar. Juntamos todas as células ensinadas e criamos uma pequena coreografia, com movimentos diversos, de vários estilos de dança, e dançamos esta célula coreográfica em tempos diversos de música, lento, rápido, muito rápido, no silêncio etc. Foi uma experiência bastante

interessante, pois os estudantes se envolveram bastante, se empolgaram e sentindo-se valorizados, em trazer o conhecimento a preferência de dança que tinham, e compartilhar conosco esses saberes, e mais ainda, de serem “ouvidos”, “vistos” e respeitados com suas formas de dança

Figura 73 - Alguns estudantes do Projeto Orlandança apresentam as coreografias pesquisadas no You Tube. (arquivo pessoal, 2019)

Em novembro deste ano, tive a oportunidade de apresentar no 29° CONFAEB (Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil) em Manaus, já como discente do PPGACV-FAV/UFG, apresentei o trabalho “Construindo caminhos de empoderamento pela dança: Visualidades e processos de criação no Projeto Orlandança”, uma adaptação do meu projeto de pesquisa de mestrado, em uma roda de conversa sobre o ensino de Arte. Foi extremamente válido e enriquecedor, partilhar saberes, aprender um pouco mais com as experiências de outros professores, de outras artes, de outros Estados, mas de realidades tão próximas que é a marginalidade e o descaso do poder público com o ensino de arte nas escolas, principalmente públicas e a necessidade, urgência de resistirmos para existirmos.

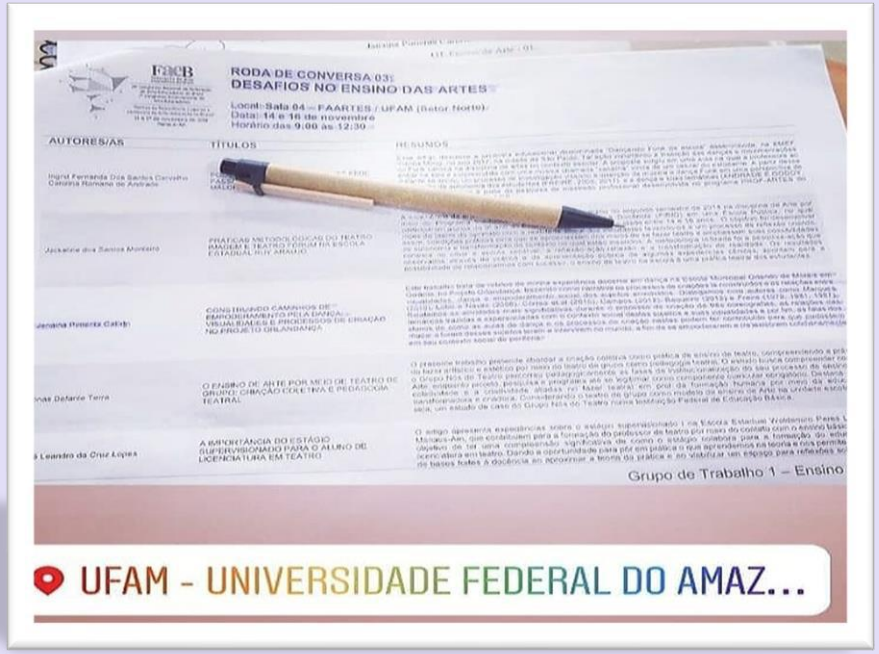


Figura 74 - Programação das apresentações na Roda de Conversa: "O ensino da arte". Trabalho apresentado: "Construindo caminhos de empoderamento pela dança: visualidades e empoderamento no Projeto Orlandança." (arquivo pessoal, 2019)

Como foi dito ao iniciar este tópico, o ano de 2019 teve suas pausas, e foi bem menos produtivo do que o ano anterior, mas procuro vê-las como respiros criativos, como respiramos em cena antes de iniciar outro movimento, outra coreografia, um fôlego necessário, para se restabelecer, se fortalecer pelo que há de vir.

2020 E SUAS RETICÊNCIAS: NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PANDEMIA

No nosso planejamento coletivo inicial, tive um pequeno problema, ao que pareceu ser o fim do Projeto Orlandança. A diretora Dalka Leles me informou que alguns professores a procuraram insatisfeitos com o fato de eu "sair mais cedo" na terça e na quinta feira, mesmo sabendo que na segunda e na quarta e fico até mais tarde com os estudantes da dança e terem concordado com este formato em planejamento coletivo. Essa reclamação se dava unicamente pelo fato de haver muitas faltas de professores, e outros professores não querer cobrir as faltas em seus horários de estudo (isto está em regimento da Prefeitura), querendo que eu cobrisse as faltas, mesmo após ter dado minhas aulas no dia anterior e ter ficado após o horário, e estar no meu horário de atendimento. Alguns queriam que, eu não "saísse mais cedo" para cobrir os professores faltosos. Conversamos novamente em planejamento coletivo e foi questionado se alguém era contra o formato do Projeto Orlandança continuar, e reiterei dizendo que se não fosse neste formato provavelmente não continuaria, dada as circunstâncias já vivenciadas. Todos concordaram e mais uma vez afirmaram que o as aulas de dança não poderiam acabar, ou seja, quem era contra e reclamou, mais uma vez não se manifestou no coletivo. Assim o Projeto Orlandança continuou no mesmo formato.

Iniciei o ano de 2020 com bastante animação e ideias novas para o Projeto Orlandança, com o projeto de pesquisa submetido ao comitê de ética e aguardando aprovação. Os estudantes que encerraram no Projeto no fim de 2019 permaneceram e abri mais vagas, contando inicialmente com 20 estudantes para a pesquisa.

Apresentei aos estudantes o Projeto Orlandança e a pesquisa que desejo desenvolver neste e propus uma roda com um pau de chuva, onde eles deveriam responder à pergunta: "por que eu escolhi dançar?" enquanto o instrumento estivesse produzindo som, e gravei as respostas de cada um

"Eu decidi entrar na dança porque é um exercício que acalma bastante e também ajuda muito a gente relaxar. Ajuda quando a gente tá com raiva às vezes e também ajuda quando a gente tá... depressivo." (Guilherme, 12 anos – participante novato)

"Eu decidi entrar na dança porque eu sou apaixonada por dança desde pequena e sempre vi a professora Janaina fazendo aqui na escola e desde então eu apaixonei!" (Maria Welaine, 12 anos – participante desde 2019/2)

"Eu entrei na dança porque eu gosto de dança, e é um exercício relaxante." (Vinícius, 12 anos, participante desde 2019)

"Eu entrei na dança porque ela ajuda muito a relaxar, a desestressar... é isso..." (Kristian, 12 anos, participante desde 2019)

"A dança é como se fosse a minha melhor amiga, a cada movimento é um desabafo, e para a mim a dança me permite ser livre e é uma coisa que eu amo fazer, de paixão." (Jhenifer Haiane, 14 anos, participante desde 2017)

"Eu entrei na dança porque ela me acalma, e tira os problemas da minha vida." (Sara Pereira, 13 anos, participante desde 2017)

"A dança foi importante pra mim porque, desde o começo eu me achava muito tímida, não me achava com importância, até quando a dança me achou, risos, e eu achei ela. Nossa... eu não sei... foi acabando a timidez com o tempo e... fui achando eu mesma sabe?" (Letícia, 14 anos, participante desde 2017)

"Dança para mim é inspiração, eu gosto de dançar." (Dulce Maria, 12 anos, participante desde 2019)

"Dança para mim foi, um jeito de não ficar só parada e também porque eu gosto, mesmo que eu seja envergonhada." (Sara Asheley, 12 anos, participante desde 2019/2)

"Dança pra mim, é uma coisa que eu gosto de fazer desde pequena, porque... eu sou muito estressada me desestressa, me acalma... eu gosto muito. E eu pretendo continuar pra vida toda." (Ariadne, 14 anos, participante desde 2017)

Neste ano, que ainda está caminhando... tivemos poucas aulas no Projeto Orlandança, antes de serem suspensas as atividades escolares devido à pandemia do COVID-19 no dia 16 de março. Assim, foram apenas oito aulas, de fevereiro à metade do mês de março. Nessas aulas, procurei trabalhar com os estudantes: atividades sobre as dinâmicas do movimento proposto por Rudolf Laban (socar, chicotear, pressionar, flutuar, pontuar, cortar, retorcer e deslizar) com diferentes partes do corpo e sequências coreográficas de dança contemporânea, a fim de

proporcionar aos estudantes, principalmente os novatos, experimentações das movimentações características deste estilo de dança, sobretudo os movimentos realizados no nível baixo (chão) como os cloches e espirais.

Figura 75 - Estudantes do Projeto Orlandança experimentam algumas das dinâmicas propostas por Laban. (arquivo pessoal, 2020)

Figura 76 - Estudantes do Projeto Orlandança experimentam alguns movimentos básicos da dança contemporânea. (arquivo pessoal,)

Além disso, propus atividades de criação – retomando a atividade das hashtags do ano passado, que se apoiou do universo dos estudantes, propus que dessa vez criassem uma hashtag que representasse “o que é a dança para você” e criassem uma célula coreográfica sobre essa palavra. As palavras que surgiram foram:

#livre (Jhenifer Haiane)
#arte (Maria Welaine)
#tranquilidade (Ariadne)
#bem (Sara Ashley)
#calma (Sara Pereira)
#inspiração (Dulce Maria)
#paz (Vinícius)
#dançarino (Kristian)
#leveza (Guilherme)
#vida (Letícia)

A partir dos movimentos experimentados das dinâmicas de Laban e da dança contemporânea, propus unirmos tudo o que já haviam experimentado nas aulas, formando uma pequena célula coreográfica, onde no final eles encerrariam com as criações deles a partir das hashtags.

Alguns estudantes, sobretudo os novatos, tiveram dificuldade em realizarem as movimentações propostas, e ficaram paralisados no momento final onde deveriam fazer a sequência coreográfica que criaram e improvisar. Muitos estudantes que chegam ao Projeto Orlandança têm necessidade de copiar as movimentações dos colegas ou de mim, quando é uma atividade que exige criação, muitos ficam perdidos, até se encontrarem e começarem a criar. Todo esse processo leva tempo, é nítida a diferença da desenvoltura, participação, criticidade e empoderamento

dos estudantes que estiveram por mais tempo no Orlandança, perceba pelas falas deles acima sobre dança. Por isso tenho um receio muito grande da minha pesquisa ser perdida por conta da pandemia, não terei tempo hábil para colher os dados de uma forma real, como gostaria... processos educativos levam tempo... e já perdi um pouco com este isolamento... na verdade, bastante!

Figura 77 - Aula no Projeto Orlandança. (arquivo pessoal, 2020)

Outra atividade que merece ser mencionada foi o “Pique Pose”[19] que realizei como aquecimento em algumas aulas onde os estudantes teriam que correr de um pegador pelo espaço, podendo se “salvar” ao dizer “pose” e fazer uma pose mesmo, ficando imóvel, para ser salvo, alguém que não fosse o pegador e não estivesse em “pose” deveria tocar os “congelados” dizendo “dance”. Saíram algumas frases interessantes dessa atividade, que cabe diversas reflexões. O estudante Kristian, ao “salvar” os colegas dizia: “Dança para você, dança para você”, e ainda, juntamente com Guilherme, ao pedirem para serem salvou diziam: “alguém me dance.”

Alguns episódios também merecem ser mencionados, em um dia tivemos que interromper a aula mais cedo pois caiu uma chuva forte que alagou nosso espaço, o pátio que é aberto, e chuvas mais fortes acabam molhando muito. Isso reforça a falta de infraestrutura adequada na escola, para as aulas de dança. Ficamos “ilhados” esperando a chuva diminuir para irmos embora.

Outra questão é a interferência de familiares dos estudantes [novatos] em duas aulas. Na primeira, a avô da Mariele, que entrou este ano na dança e se mostrou extremamente interessada, motivada e encantada em aprender sobre o universo dançante, chegou em uma aula e visivelmente nervosa começou à esbravejar com a neta dizendo estar preocupada porque ela não havia chegado em casa no horário.

Mariele explicou que a avó a autorizou a participar das aulas, sabendo do horário[20], a senhora bastante nervosa falou que nem leu o que era, mas se soubesse que era dança não teria assinado e me perguntou de forma bem ríspida se “essa coisa de dança vale alguma coisa para a escola, é obrigatório fazer?”, expliquei à ela que valia experiências significativas, aprendizado sensível, criticidade, mas se ela se referia a “ganhar nota” na escola, não valia não. A avó saiu esbravejando dizendo para Mariele que quando terminasse “isso daí” que ela fosse para a casa, e ficou

[19] Inspirada na dança Vogue e no seriado da Netflix “Pose”.

[20] Sempre enviamos por meio dos estudantes participantes, antes de iniciar, um bilhete aos pais explicando sobre o funcionamento do Projeto Dança e em quais horários e dias ele se realizaria. Só participa o estudante que traz o bilhete assinado pelos pais e/ou responsáveis autorizando sua participação nas aulas.

esperando-a na porta da escola. Após isso ficou um clima super constrangedor, e a estudante ficou visivelmente abalada, e eu tentei contornar a situação dando continuidade à aula normalmente.

Fui embora bastante chateada e reflexiva neste dia, com a clara desvalorização dos saberes da dança, da arte para grande parte das pessoas, o que vale é aquilo que "dá nota" que tem resultados cartesianos, palpáveis, os conhecimentos sensíveis que a arte proporcionam, não tem sentido algum pra muita gente. Pensei que Marielle não voltaria às aulas, mas na aula seguinte estava lá, com seus olhinhos brilhando de curiosidade, perguntei se estava tudo bem e ela disse que sim, que a avó havia entendido mal e ficou nervosa.

A segunda interferência, foi a irmã (Wanessa) de uma estudante [também novata] a Isabela, veio conversar comigo para saber mais à respeito do Projeto Orlandança, pois segundo ela, Isabela estava com muita vontade de participar, mas a mãe estava resistente em autorizar, pois nas palavras da irmã, a mãe é "bem fanática com a religião", e por ser evangélica, achava que a filha estaria aprendendo alguma dança "profana" na escola.

Wanessa comentou comigo que a coordenadora da escola havia informado a ela que a minha pesquisa de mestrado se desenvolveria no Projeto, e ela interessada me perguntou do que se tratava. Expliquei a ela sobre o que se tratava minha pesquisa, e ela se mostrou encantada afirmando a importância desse tipo de Projeto para esta comunidade que é tão carente de tudo. Disse ser estudante de Geografia e interessada em pesquisar sobre Cultura, Wanessa ainda contou que dança quadrilha profissional em Goiânia e há muitos anos reconhece a importância da dança na escola, uma oportunidade única que possibilita a mudança no universo dessas crianças que vivem na violência.

Emocionada e com os olhos cheios d'água, Wanessa relembrou seus tempos de estudante no Colégio Waldemar Mundim onde ela tinha aulas de dança, que gostava bastante de participar. Me pediu para assistir a aula e ao final conversamos novamente, ela me parabenizou pela aula

e o Projeto Orlandança que gostou bastante. Disse ainda que iria convencer a mãe a deixar a Isabela participar, mostrando aela que a mãe está errada ao ter preconceito com a dança e querer privar a irmã de ter acesso a este conhecimento.

Duas experiências completamente distintas, uma me tirou o chão, fazendo com que eu sentisse que meu trabalho nada valia, não fazia diferença naquela comunidade, a outra exatamente o oposto, acendendo em mim a chama de que é possível fazer a diferença com arte em uma comunidade periférica como a da E.M. Orlando de Morais.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS OU... A COREOGRAFIA QUE AINDA ESTÁ POR VIR

Encerro por ora, esse caderno de memórias, com o que consigo lembrar, e registrar de minhas experiências nesses anos de Projeto Orlandança. Eu estava profundamente desiludida e atrapalhada com os rumos de minha pesquisa diante do cenário pandêmico atual, sem escola, sem Orlandança, onde fazer a pesquisa? Como fazer essa pesquisa?

Nesse contexto, minha orientadora, professora Leda me desafiou, me provocou a escrever sobre o que eu já tinha vivido nessa minha trajetória como docente dessa comunidade. À princípio achei que seria difícil ou doloroso, e realmente foi! Mas foi também um momento intenso, de nostalgia, escuta, reflexões, onde pude visualizar toda a minha trajetória neste Projeto de dança, e perceber o quanto já desenvolvi atividades interessantes, o quanto contribui com a educação do sensível destes estudantes, o quanto eles cresceram intelectualmente, culturalmente, sensivelmente e o quanto eu cresci com eles, com tudo o que vivemos nestes cinco anos.

Não sei o que me aguarda no futuro, não sei o que será de minha pesquisa, mas entendo ser possível desenvolver minha pesquisa, meus estudos a partir de fragmentos aqui relatados, textos e imagens. O ano de 2018 foi extremamente rico e mais se aproxima dos objetivos de minha pesquisa, talvez um caminho possível seja fazer um recorte da pesquisa a partir dele, ou somente dele.

Como eu disse anteriormente, os processos educativos levam tempo, e os caminhos para um empoderamento social não seria diferente. Alguns estudantes que estão comigo nesta jornada à mais tempo, como a Jheniffer, a Letícia, Ariadne, e outros que já saíram do Projeto e da escola como Luan, Murilo, Rafaela, Maria Luíza, Ana Luiza, Graziele e outros, foi tão significativa a participação e crescimento deles, uma caminhada extensa [e contínua] na direção da criticidade, do empoderamento social deste estudantes de uma escola pública de periferia, que vivem no meio da violência e muitas vezes com poucas oportunidades ou acesso à elas.

Não sei como resolveríamos isso em termos de comitê de ética da pesquisa, não sei se eles estão dispostos a fazer as necessárias modificações nas características e prazos das pesquisas, nesse sentido, acredito que meu coorientador, professor Thiago pode ajudar na orientação. Ressalto que tenho poucas autorizações em mãos desses estudantes, pois fui atropelada por uma pandemia nesse processo. As fotos que aqui coloco, assim como a identificação dos sujeitos da pesquisa, tenho ciência que por questão de ética serão assim utilizados somente nesse meu “caderno de recordações”, embora eu acredite que seria bastante rico utilizá-las, mas, tropeço nos trâmites legais das autorizações dos pais. Todos os estudantes têm arquivados na escola, em suas matrículas, uma autorização de direito de uso de imagens pela escola, não sei se seria conveniente ou possível ter acesso a elas.

Enfim, peço desculpas por me delongar nas minhas memórias, descrevendo por meio de palavras, imagens, afetos a minha trajetória. Agradeço à professora Leda por me incentivar nesta escrita, e me fazer perceber que nem tudo está perdido. Sigamos!