
Dança na educação básica: reflexões sobre o papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto escolar

Dance in basic education: reflections on the role of graduates in dance in the construction of artistic knowledge in the school context

Ana Maria Rodriguez Costas¹

Geovana Andrieta²

Luiza Tortorella³

Marina Tenório⁴

Ayumi Hanada⁵

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre o sentido da presença da dança na educação básica e o papel do licenciado formado na área. Para tanto, focalizando o lugar da arte, e particularmente, da dança, partimos de uma contextualização histórica dos documentos que embasam os currículos nacionais, chegando na formulação da Base Nacional Curricular Comum e na reforma do ensino médio anunciada pela medida provisória 746/2016 -, procurando observar seus reflexos no ensino de dança hoje. Seguimos então para discussões de algumas temáticas escolhidas pelas autoras: o papel da iniciação artística em dança como propiciadora da experiência estética e sua importância na construção da subjetividade; as práticas corporais e o desenvolvimento de valores como a singularidade, a alteridade e a noção de coletividade nas abordagens pedagógicas contemporâneas da dança; e, por fim, a imaginação e a criatividade como saberes cultivados nas experiências propostas por um projeto artístico inserido na escola. Por meio da discussão desses temas, nosso

¹ Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena e dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4088-4838> Contato: anateradanza@gmail.com

² Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6288-6693> Contato: geovana.andrieta@gmail.com

³ Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0173-1174> Contato: lztupt@gmail.com

⁴ Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3613-701X> Contato: marri.tenorio@gmail.com

⁵ Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3741-8692> Contato: ayumilhanada@gmail.com

propósito é destacar a relevância do ensino da dança na escola, sob responsabilidade de professores formados nos cursos de licenciatura na área, capazes de trabalhar com a construção de saberes artísticos significativos para a formação de cidadãos plenos.

Palavras-chave: Educação básica. Saberes sensíveis. Saberes relacionais. Imaginação. Ensino da dança.

Abstract

This paper seeks to reflect on the meaning of dance in basic education and the role of graduates in the area. Opening the set of four texts that compose it, it presents a historical context of the documents that support the national curricula, followed by the exposition of the changes announced by the formulation of the National Curricular Common Base and by the reform of the secondary education foreseen in the provisional measure 746/2016 . Then, based on a bibliographical review and reports of experiences, the other texts deal with the aesthetic experience in the construction of subjectivity, on the values of contemporary approaches to dance and their teaching in the school context and, finally, on the cultivation of the imagination and creativity from an artistic project inserted in the school. Through the discussion of these themes, the purpose is to highlight the relevance of teaching dance in school, under the responsibility of teachers trained in dance degree courses, capable of working with the construction of artistic knowledges that are meaningful for the **formation of full citizens**.

Keywords: Basic Education. Body senses knowledge. Relational knowledge. Imagination. Dance teaching.

Políticas educacionais e o ensino da dança na escola

Para entender o contexto da dança dentro da escola, o lugar que hoje ela ocupa, ou deveria ocupar, é interessante fazer um resgate das políticas educacionais adotadas nas últimas décadas através dos documentos oficiais, entendendo como iniciou e como está o ensino da dança na educação básica atualmente.

O ensino das artes no início do século XX era oferecido basicamente por instituições particulares e por iniciativa de artistas independentes; preterida pelo ensino formal por décadas e mantida fora do currículo obrigatório para o ensino básico, as aulas de artes eram oferecidas pontualmente em algumas escolas. Integradas ao longo do tempo por importantes figuras da arte e da educação, como

Anísio Teixeira, D. Noemia Varela, Isabel Rocha Braga e Ana Mae Barbosa (LIMA, 2012) as 'Escolinhas de Artes' surgidas em 1948, propiciaram a iniciação e formação artística de crianças, adolescentes e adultos, além da capacitação de arte-educadores, desempenhando um papel relevante na inserção da arte no contexto escolar.

Muito lentamente, as linguagens artísticas foram sendo introduzidas na escola, o que culminou na sua obrigatoriedade no currículo de todo ensino básico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei nº 5692/71), com a disciplina Educação Artística. A demanda por profissionais capazes de lecionar a disciplina cresceu a partir de sua obrigatoriedade; na década de 1970 surgem os primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística que passam a formar professores polivalentes. Em formato de dois anos a maioria desses cursos deveria dar conta de todas as linguagens artísticas, podendo cursar uma habilitação específica (em geral, Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas) a partir de uma complementação curricular.

Nos anos de 1980, as políticas educacionais foram desviadas da direção que indicavam tomar com o Projeto do Conselho Nacional da Educação, que eliminava a área de "Comunicação e Expressão" do núcleo comum para o currículo das escolas de 1º e 2º Grau onde a Arte estava inserida, restando apenas um parágrafo que obrigava a educação artística, deixando uma brecha para que o oferecimento da Arte fosse optativo no currículo escolar. Tal posicionamento se colocava na direção oposta do crescente movimento de luta pela Arte na educação escolar articulado por diversos profissionais das artes, tais como: a Semana de Arte e Ensino da ECA - USP (1981), I Congresso Nacional de Arte Educação (1983), o Congresso da *Internacional Society for Education through Art*, Sobre Arte, no Rio de Janeiro (1984), O Manifesto de Diadema (1985), a Carta de São José Del Rey (1986) e a Carta protesto de Brasília (1986).

Em 1990, acontece a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", realizada em Jomtien, Tailândia, que visava principalmente a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem colocadas como: eliminar o analfabetismo, a

descentralização da administração das políticas sociais e a aproximação da educação profissional com o setor produtivo bem como os setores público e privado na oferta de educação. Essa Conferência, assinada por 155 países incluindo o Brasil, foi financiada pelo Banco Mundial, Unicef, Unesco e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUB).

Em 1993, no Governo de Itamar Franco, foi implementado o Plano Decenal da Educação para Todos, inspirado justamente nas bases lançadas na Conferência de Jomtien; tinha como eixo curricular a alfabetização e a capacitação profissional. No mesmo ano de 1993 a UNESCO, com apoio do Banco Mundial, convocou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que perdurou até 1996, resultando no documento “Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação”:

Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades (...) como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...(DELLORS, 1996, p.11)

Em 1995, foi dado mais um impulso internacional na direção da reforma educacional já apontada na Conferência com uma publicação realizada pelo Banco Mundial, o documento *Prioridades y estratégias para la educación*, baseado nas conclusões da Conferência de Jomtien; neste novo documento foram apresentadas diretrizes políticas para as próximas décadas, reiterando-se os objetivos definidos na Tailândia, deixando ainda mais evidente o desejo de aumentar a produtividade do trabalho dos pobres e diminuir a taxa de natalidade através das políticas de educação.

Nesse contexto de influências internacionais, no governo de Fernando Henrique Cardoso é elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) nº 9.394/96. Essa legislação é a que mais nos interessa, por ser a base de todos

os outros documentos produzidos posteriormente e por nortear, até o momento, os currículos vigentes nas escolas.

A LDB de 1996 sugere propostas curriculares que dialogam com esses documentos internacionais, sugerindo a formação do cidadão para o trabalho, visando a formação de mão de obra, ideias postas por exemplo no Artigo 22 que coloca como finalidade da educação fornecer ao educando “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Porém, esse documento vai além; em coerência com a Constituição de 1988, alguns princípios norteadores como a cidadania, a liberdade e a igualdade, são incluídos.

O artigo que melhor demonstra os valores que norteiam essa legislação é o Artigo 2: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Nesse recorte é possível observar tanto a necessidade de uma formação básica ampla, de um cidadão pensante e ativo, quanto a formação mais prática, orientada para o trabalho.

Quando no corpo da lei lê-se o “pleno desenvolvimento do educando” como finalidade da educação, abre-se um campo bastante amplo de competências a serem trabalhadas para que esse educando se desenvolva em sua plenitude humana durante essa etapa de sua formação. E, mais adiante, nos artigos seguintes desta legislação, são descritos os conteúdos necessários para atingir esses objetivos; eis que a arte e a cultura são apontadas como um desses conteúdos básicos para esses aprendizados. Ou seja, dando um passo para além da simples produção de mão de obra, aponta-se um horizonte mais amplo: a necessidade da formação de cidadãos mais plenos.

Nessa direção, no terceiro artigo da LDB de 1996 está expresso diretamente o direito à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a *cultura*, o pensamento, a *arte* e o saber” (BRASIL, 1996. grifos meus). No artigo 26 são apresentados todos os componentes curriculares obrigatórios para todos os níveis da

Educação Básica, constituída da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio e, dentre os componentes curriculares está proposta a obrigatoriedade do ensino das Artes. Para complementar, quanto às especificidades curriculares do Ensino Fundamental (Art.32) e do Ensino Médio (Art. 36), a compreensão das artes é novamente referida como diretriz nas duas etapas do ensino básico.

No final dos anos 1990, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais; os PCN foram elaborados pelo Ministério da Educação para direcionar e especificar os conteúdos a serem trabalhados dentro dos componentes curriculares obrigatórios sugeridos na Lei nº 9.394/96, ou seja, foram redigidos em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os PCN apresentam propostas curriculares organizadas por disciplinas, não possuindo caráter de obrigatoriedade; são publicados três diferentes documentos, um para cada etapa da formação básica: Fundamental I (1a a 4a série), Fundamental II (5a a 8a série) e Ensino Médio. Em todos eles o componente Artes é dividido em quatro áreas de conhecimento, denominadas “linguagens” – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O primeiro PCN publicado em 1997 estava dirigido para o Ensino Fundamental I (BRASIL, 1997); um dos objetivos gerais apontados para essa etapa de ensino é o estudo das diferentes linguagens na comunicação, na produção e expressão de ideias, sendo que tais linguagens envolvem a verbal, a matemática, a gráfica, a plástica e a corporal. Neste documento, o desenvolvimento da linguagem corporal como modo de expressão, comunicação e produção de conhecimento está previsto como um dos objetivos do ensino da dança, destacando-se seu papel de proporcionar aos alunos experiências sensório-motoras, expressivas e criativas nas aulas da disciplina de Arte.

Os conteúdos de dança são organizados em três conjuntos segundo os diferentes objetivos de desenvolvimento: “A Dança na expressão e na comunicação”, “A Dança como manifestação coletiva” e “A Dança como produto cultural e apreciação estética” (BRASIL, 1997, pp. 70-72). E é nessa direção que o documento

situa a dança na disciplina de Arte, como uma linguagem que propicia o desenvolvimento integral do aluno, articulando as dimensões sensíveis às inteligíveis na experiência do movimento, tanto individual, quanto compartilhado com outros colegas.

Publicado em 1998, o segundo PCN, se direciona ao Ensino Fundamental II, e dispõe novamente como objetivo a linguagem corporal como modo de comunicação, produção e expressão de ideias. Apresenta a dança no mesmo caminho do primeiro PCN, focando principalmente na relação corpo, dança e sociedade, destacando-a em sua contribuição na construção de uma sociedade democrática, transitando por objetivos específicos que passam por saber apreciar, pensar e dialogar sobre, e com, as diversas formas de dança presentes na sociedade, bem como, a relação do educando com seu próprio corpo, movimento e história.

A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1998, p. 71).

O terceiro e último PCN, do Ensino Médio, foi publicado no ano 2000, e apresenta uma proposta de organização curricular diferente das anteriores, onde os componentes curriculares são agrupados em três áreas curriculares: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Apesar da mudança na organização, alguns objetivos comuns são mantidos quanto à formação no ensino básico: o aprimoramento da pessoa humana, a formação ética e de valores; compreender os significados das diversas linguagens; ter autonomia intelectual e pensamento crítico; e, preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania.

Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, o conhecimento das Artes está dentro da grande área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Informática, compondo as *linguagens*, responsáveis por proporcionar as

competências e habilidades dessa área aos educandos. Dentro da linguagem de Arte permanece a mesma estrutura de conteúdos das etapas de ensino anteriores – artes visuais, dança, música e teatro –, incluindo as artes audiovisuais. A arte continua sendo apresentada como saber estético e comunicacional, necessária para uma formação sensível:

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim, o de capacitar os estudantes a humanizar-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade (BRASIL, 2000, p. 50).

Já em 2013 foi publicado pelo Governo Federal as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2013) obrigatórias para a constituição dos currículos escolares e também tendo como base legal a LDB (Lei nº 9.394/96). As Diretrizes apontam objetivos para a formação em todas as modalidades de ensino servindo para a elaboração de propostas curriculares em toda a rede de ensino brasileira.

Dos princípios norteadores das políticas educativas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) específicos do Ensino Fundamental, estão presentes os valores Éticos, Políticos e Estéticos, ou seja, é dentro desses três parâmetros que se estabelecem os valores que devem estar norteando as ações pedagógicas adotadas pelos sistemas de ensino e escolas. Porém, cabe aos licenciados e artistas da dança concentrar-se no último, o estético, especialmente enfatizado no ensino da arte.

No documento, o cultivo da sensibilidade, o enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade (BRASIL, 2013, p. 108) são pontos fundamentais sobre o prisma da estética, próprios no desenvolvimento dos saberes artísticos, portanto, abarcados também no ensino da dança.

Duarte Júnior (1998) defende que o conhecimento dos sentimentos não pode se dar por meios racionais, mas um dos meios que nos conduz a esse conhecimento é a arte, não apenas como forma de compreender e apreender, mas também de expressar.

Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que o pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 14).

O estudo da arte focaliza o desenvolvimento da sensibilidade e suas formas de expressão de maneira criativa, como prevê o princípio estético da DNC de 2013, podendo assim, favorecer a valorização do sentimento e da subjetividade como dimensões integradas à razão e a objetividade.

Os currículos vigentes nos diferentes estados brasileiros estão norteados por meio das leis, documentos e decretos federais que visam nortear em um sentido comum as diretrizes de aprendizagem em todo território nacional; mas, apesar disso, existe uma abertura para as especificidades regionais, de modo que cada Estado deve adaptar as diretrizes curriculares às suas realidades. Como o presente trabalho foi produzido no contexto educacional do estado de São Paulo, procuramos abranger em nosso panorama alguns aspectos das políticas educacionais paulistas, e mais particularmente, os currículos vigentes.

Em São Paulo existem alguns importantes documentos que orientam o currículo escolar para o ensino da arte atualmente. Um deles é intitulado “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para Ensino Fundamental – anos iniciais” (SÃO PAULO, 2014); publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi redigido a partir de um trabalho de um grupo de Professores-Coordenadores de Arte do Núcleo Pedagógico (PCNP) de diversas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, orientados pela Equipe Curricular de Arte da CGEB

(Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) e consultores especialistas em cada uma das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Esse material apresenta uma concepção do ensino da arte fundamentada em dois aspectos principais desta disciplina: “Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade” e “Arte é linguagem, portanto, sistema simbólico de representação” (SÃO PAULO, 2014, p. 12). O material também dialoga com os objetivos do ensino da arte para os anos iniciais (1a a 4a série) do próprio PCN (BRASIL, 2014, p. 25).

Com o objetivo de orientar os professores da disciplina de Arte no trabalho prático em sala de aula, as “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para Ensino Fundamental – anos iniciais” estão organizadas em um quadro curricular organizado em três eixos: expectativas de aprendizagem; condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades; e, indicadores de observação do aprendizado do aluno.

Outro documento de referência para construção do currículo do ensino básico no estado é o “Currículo do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2015), destinado ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6o ao 9o ano) e ao Ensino Médio, dividido em cadernos específicos por áreas do conhecimento como o PCN do Ensino Médio, onde as Artes entram como uma linguagem do caderno "Linguagens Códigos e suas Tecnologias".

O Currículo do Estado de São Paulo vem com uma proposta de articular conteúdos e habilidades específicas das quatro áreas do conhecimento artístico, (artes visuais, dança, música e teatro) complementando a indicação do PCN de variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade: "A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança, música ou teatro” (BRASIL, 1998, pp. 62-63). Para isso, propõe temas de conteúdos possíveis de articulação entre as linguagens artísticas, desenvolvendo as especificidades das áreas e as respectivas habilidades.

Por exemplo, no 6º ano, está sugerido o estudo da tridimensionalidade nas linguagens artísticas que se diversifica nos seguintes conteúdos específicos:

Diferenciação entre o espaço bi e o tridimensional' (*artes visuais*); O som no espaço: melodia-ritmo (*música*); Formas do espaço teatral e sua relação com o corpo dos atores (*teatro*); Forma tridimensional do corpo em movimento, com ênfase nos eixos vertical (altura), horizontal (lateralidade) e sagital (profundidade)(*dança*) (SÃO PAULO, 2011, p.199, grifos nossos).

Apesar de todos esses documentos que orientam os currículos da educação básica, nacionais e estaduais, já estarem construídos de maneira que o componente curricular Artes seja contemplado pelas quatro linguagens artísticas, ainda não existia uma legislação suficientemente rigorosa quanto a essa obrigatoriedade, até que no mês de maio de 2016 foi publicada a Lei nº13.278/2016, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que inclui obrigatoriamente o ensino das quatro linguagens (e, não apenas dos conteúdos de Arte, de maneira genérica), as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelecendo o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

No panorama geral, que procuramos traçar até aqui, sobre os documentos que norteiam os currículos das escolas de ensino básico no país e no Estado de São Paulo, podemos ter uma ideia da presença da dança nos currículos; nas décadas anteriores à LDB de 1971 (Lei nº 5692/71) estava presente de maneira pouco significativa, mas foi ganhando espaço e presença nas décadas subsequentes, até que na década de 1990 os PCNs passaram a indicar a linguagem da dança como área de conhecimento das Artes, fundamental para a formação artística básica e comum a todo o indivíduo, finalmente legitimada na mais recente Lei nº 13.278/2016.

No entanto, anteriormente à aprovação da Lei nº 13.278/2016, mais especificamente desde junho de 2015, com o 1º Seminário Interinstitucional,

começou a ser desenvolvida a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016) o que instaurou um novo período de instabilidade para o ensino da dança.

A BNCC⁶ irá normatizar todo o currículo do ensino básico nacional, em conformidade com o Programa Nacional de Educação e seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, tem como objetivo definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos componentes curriculares, considerando-se os princípios políticos, éticos e estéticos definidos nas Diretrizes. Para isso, diferentemente das Diretrizes, estabelece componentes curriculares obrigatórios para cada área de conhecimento, especificando a estrutura do componente no percurso da educação básica. O componente curricular Arte está dentro da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, como figura nos PCNs e no DCN.

Apesar de apontar para as tendências já colocadas em documentos anteriores que levam em consideração a existência das quatro linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro, na BNCC a Arte é tratada como componente curricular e as quatro linguagens estão propostas como unidades temáticas de estudo. Da “Estrutura do Conhecimento na Educação Básica” para as Artes são elencadas seis dimensões de conhecimento que perpassam os saberes das quatro linguagens artísticas, sendo essas: “criação”, “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão” (BRASIL, 2016, p. 113).

O que diferencia esse documento, e causou manifestações⁷ contrárias em inúmeros segmentos da dança, é que a linguagem Dança também aparece em outro

⁶ No momento da elaboração deste trabalho a BNCC estava em sua 2ª versão. Foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de Dezembro de 2017 (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>).

⁷ Os Cursos de Licenciatura em Dança no país declararam-se contrários a essa distorção na formulação da BNCC. Em março de 2016 aconteceu um encontro em Brasília na SEB/MEC com a presença de representantes da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM). Neste encontro, além de

componente curricular, a Educação Física, como prática corporal obrigatória da disciplina em todos os ciclos do Ensino Básico.

Dessa maneira criou-se um conflito sobre o ensino da dança na escola, já que em componentes curriculares diferentes a dança poderá ser apresentada como conteúdo, de maneiras distintas. Quais conceitos, estudos e práticas de dança se pretendem apresentar aos alunos em sua formação como cidadãos, afinal? Qual a visão de dança que a BNCC irá difundir na escola?

A luta dos profissionais, educadores e pesquisadores da área da Dança, para sua inserção como área de produção de conhecimento em todo o ensino fica assim estremecida, já que a concepção de dança como uma linguagem artística capaz de desenvolver saberes estéticos, expressivos e imaginativos pertinentes ao universo das Artes, não é abarcada na Educação Física, que tem outros propósitos de produção de saberes e ensino. Nos documentos aqui citados, os objetivos da dança no contexto escolar focalizam a formação de um cidadão sensível e expressivo; podemos ver esses conceitos nos PCNs e nas Diretrizes, por exemplo. Vejamos agora o que a BNCC apresenta como concepção de dança no contexto da Educação Física:

Também as danças constituem o conjunto das práticas corporais tematizadas na Educação Física. Elas são caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças caracterizam-se por serem realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo estas duas últimas as formas mais comuns. Diferentemente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, estas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares, associados a cada uma das danças. Nesse sentido, é importante salientar que a Educação Física, neste documento, entende esse universo a partir das **interfaces específicas** com o campo do lazer e da saúde, ocupa-se dos conhecimentos que potencializam o envolvimento dos/as estudantes com manifestações populares dessas práticas, centradas na sociabilidade e na diversão (BRASIL, 2016, pp.103-104, grifo nosso).

reivindicar mudanças sobre a presença da Arte e das quatro linguagens na BNCC, as associações presentes apoiaram a área da Dança no debate com os representantes da área de Educação Física.

Apesar do reconhecimento quanto à pluralidade da dança em sua historicidade e quanto aos contextos culturais em que se encontra, o ponto de vista que norteia o componente Educação Física na BNCC sugere a possibilidade de a dança ser tratada, ou melhor dizendo, estudada, em “pedaços”, desconstituindo-a de sua integridade como campo de conhecimento. Está proposto nesse documento que os alunos estudem a dança *apenas* como prática corporal rítmica em suas codificações particulares, organizadas ou não em coreografias, no âmbito de suas interfaces com o campo do lazer e da saúde.

Esses aspectos evidenciam a incongruência no tratamento da dança no ambiente escolar, que nessa contextualização se torna ferramenta para o lazer e diversão, destituindo-a de sua natureza: área de conhecimento do/no mundo.

A dança, em sua diversidade cultural, estética, artística e em suas interfaces nos diferentes contextos em que se apresenta é objeto de estudo – prático e teórico – dos cursos de graduação, sejam eles de Bacharelado ou Licenciatura, e de inúmeros programas de pós-graduação. Em nosso país, a produção da pesquisa e a prática sistematizada do ensino veio fortalecendo, nas últimas décadas, a dança em uma área de conhecimento delineada, a partir da qual, interfaces específicas poderão de fato ser realizadas no ambiente escolar, a partir do prisma da arte.

A prática da dança nos âmbitos artísticos e estéticos, abarca processos de consciência corporal individual e relacional, assim como processos de percepção, memória, imaginação e criação, gerando novas possibilidades de expressão e comunicação das sensações, sentimentos e pensamentos (COSTAS; XAVIER, 2014, p.64).

A dança na disciplina de Arte tem como propósito abarcar conteúdos diversificados: consciência corporal, desenvolvimento de vocabulários gestuais, estudos de movimentos complexos, experiências de reprodução e criação de repertórios a partir de diferentes matrizes culturais e estéticas, entre outros. Para que o licenciado em dança possa abranger tais conteúdos artísticos, nos cursos de licenciatura são oferecidos estudos históricos, estéticos, filosóficos, políticos,

culturais e sociais – práticos e teóricos – em uma carga horária mínima de 2400 horas (BRASIL, 2010) distribuídas em um amplo leque de disciplinas formativas, para dominar as competências específicas do ensino de dança.

A partir desse prisma formativo, a dança não é tratada como recreação, como subentende a concepção prevista na BNCC, no componente curricular da Educação Física, mas vai muito além, quando inserida no quadro das linguagens artísticas. E, dentre essas linguagens, a dança tem por propósito o desenvolvimento do conhecimento sensível, da criação, da expressão e da cultura.

A linguagem da dança na escola procura desenvolver no aluno, além das capacidades motoras, suas capacidades imaginativas e criativas, permitindo que o movimento possa fluir de maneira inerente aquele indivíduo, criança ou adolescente, sem formatações pré-estabelecidas, mas com a oportunidade de o corpo se expressar sem preconceitos, pré-julgamentos ou competição, reconhecendo as individualidades ao mesmo tempo que integra-as no coletivo, em sua diversidade.

As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações, do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presentes nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia em grupo. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

Dessa forma, quais as concepções de dança que o educando, em sua formação básica, irá aprender com tal dualidade inapropriada: dança como lazer e entretenimento *versus* dança como arte, cultura, conhecimento?

Diante dessa situação, o corpo docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, através da Congregação do Instituto de Artes em sua 229ª Reunião Ordinária, realizada em 25 de fevereiro de 2016, aprovou moção contrária à disposição da Dança no componente Educação Física no Base Nacional Curricular Comum, esclarecendo e defendendo a formação dos licenciados em Dança como

uma formação de qualidade necessária para abarcar o conteúdo na área Linguagens do BNCC.

Não se trata de uma contenda fútil, visando ao enfrentamento banal e sem fundamento frente a outra área de conhecimento - a Educação Física -, que está fora do escopo da Arte, e sim da busca de um real alinhamento de competências da Dança, do componente ARTE, área LINGUAGENS, na BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Consta que a DANÇA (Secretaria de Educação Básica/MEC) tenha somente uma especialista na comissão do componente ARTE, área das linguagens para tratar de assuntos tão importantes, ao passo que a EDUCAÇÃO FÍSICA conta com 12 especialistas (INSTITUTO DE ARTES, 2016, p. 2).

Em pleno processo de reformulação das bases nacionais curriculares, estamos passando por um momento político⁸ conturbado no Brasil, com as mudanças na presidência e nos ministérios e, conseqüentemente, das políticas educacionais, o que vem trazendo novas medidas que afetam diretamente o ensino das Artes nos três níveis da educação básica.

Mais um documento recente é capaz de mudar o ensino da dança na escola na Educação Básica: a Medida Provisória 746/2016, publicada no Diário Oficial dia 23 de setembro pelo Poder Executivo, assinada pelo presidente Michel Temer, a qual encontra-se em tramitação no Câmara dos Deputados, com comissão Instalada em 19.10.2016⁹. Essa MP institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) intervindo diretamente na obrigatoriedade do ensino da arte no Ensino Médio. A lei nº 12.287 de 2010 prevê a seguinte redação para o parágrafo 2º do artigo 26:

⁸ A elaboração deste trabalho iniciou-se no primeiro semestre de 2016, em pleno processo de *impeachment* à Presidente Dilma Rousseff e sua finalização aconteceu no segundo semestre de 2016, quando a presidente já havia sido afastada e substituída pelo seu vice.

⁹ A Medida Provisória 746/2016 foi instituída como Lei nº 13415 promulgada em 16/02/2017 e publicada no Diário Oficial da União em 17/02/2017. (<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=602639>)

“§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

Na redação dada pela medida provisória nº 746 de 2016 o artigo passa a ter a seguinte redação:

“§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

Dessa forma, a Medida Provisória retira a obrigatoriedade do ensino das artes no Ensino Médio, retirando grande parte da carga horária total do Ensino Básico dedicada ao ensino do conteúdo de Arte, desconsiderando as proposições e fundamentos presentes nos documentos anteriormente elaborados para o ensino médio: as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (2013) e o PCNEM (2000).

Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas (...) Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas (...) as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens (BRASIL, 2000. p. 19).

Para onde irá todo esse potencial de aquisição do conhecimento proposto nos documentos anteriores diante das determinações da Medida Provisória nº 746?

Podemos ver o desenvolvimento do ensino da arte e da dança no Ensino Básico através das disposições dadas pelos documentos oficiais fruto de políticas educacionais, e como, no decorrer do tempo, a dança ganhou seu devido espaço na

formação comum de um cidadão pleno. Mas, sua recente ascensão no Ensino Básico já está sendo ameaçada por políticas recentes, conforme apontamos, tanto a formulação da BNCC, quanto a Medida Provisória no 746.

A formação do licenciado em dança, fundamental para a transmissão do saber artístico prevista nas políticas educacionais brasileiras do final do século XX e início do século XXI, está perdendo o valor com as novas medidas políticas. Quando esse profissional capacitado a fornecer experiências estéticas através da dança ao educando, se ausenta do contexto escolar, perde-se o legado que a arte corporal possui como área de conhecimento humano dentro da formação básica dos cidadãos.

Na sequência serão apresentadas três reflexões/relatos de experiência, de três das autoras deste artigo, em primeira pessoa, que ensejam demonstrar as particularidades que o olhar de um licenciado em dança têm condições de prover do ponto de vista da formação sensível em sua dimensão artística, estética e ética.

1. Saberes sensíveis da Dança na Educação Básica

Como aluna de licenciatura em dança, venho me deparando há algum tempo, sob diversas perspectivas, com várias justificativas e objetivos para a presença da dança na educação básica. Não procurarei, contudo, elaborar aqui uma lista com tais argumentos. Com base em uma revisão bibliográfica, em diálogo com as minhas próprias experiências, buscarei olhar, de maneira reflexiva, para aquilo que acredito ser o cerne da questão: o que, *essencialmente*, faz da dança um assunto necessário no âmbito da educação básica?

Antes de qualquer coisa, gostaria de denotar em que sentido resolvi utilizar nesta pergunta o termo *essencialmente*. Fiz isso buscando um olhar para o que seria a essência da própria escola em nossa sociedade. A escola é um bem público, um direito garantido por lei, e é neste sentido que Isabel Marques, no capítulo “Oito razões para ensinar dança na escola”, do livro “Pedagogia da Arte: entre-lugares da

escola”, diz: "A função social da escola é primordialmente estabelecer relações com o conhecimento e, por isso, promover acesso universal a ele, por direito" (MARQUES, 2012, p. 59).

Por este ângulo, o ensino da dança – uma área de conhecimento – pode ser considerado como *essencial* no ensino básico, cabendo à escola dar ao aluno o acesso ao estudo desta linguagem artística.

O ensino de qualquer disciplina na educação básica pretende oferecer ao aluno não só a familiarização com os seus conteúdos específicos, mas sobretudo busca desenvolver nele uma capacidade de compreensão. Da mesma forma, o ensino da dança na educação básica, como linguagem artística, não se restringe às questões técnicas, metodológicas, teóricas ou históricas da dança. Para além disso, ele visa proporcionar aos alunos um tipo específico de compreensão. Sob essa perspectiva, é possível afirmar, de forma geral, que as diversas disciplinas, ou formas de conhecimento, ensinadas na escola se mostram como diferentes tipos de leitura do mundo, ou, poderíamos dizer, diferentes tipos de *saberes*, aos quais os alunos, como cidadãos em formação, têm o direito a ter acesso.

Mas que tipo de *saber* a dança pretende proporcionar aos alunos no ensino básico? Vejamos as seguintes passagens do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Unicamp (2015), quanto ao papel do licenciado em dança:

A ação básica desse educador artista concentra-se no desenvolvimento do *saber sensível* dos seus educandos. [...]

É no campo do *sensível*, dos saberes oriundos da nossa corporeidade, que o professor de dança deve fundamentar suas ações pedagógicas. Isto é, além de apoiar-se no aprendizado de conhecimentos próprios de sua área – metodologias, teorias, tendências histórico-sociais da arte e da educação – este profissional deve formar-se para atuar no sentido de apurar vivências, estimular reflexões e incentivar processos de produção artística vinculados aos elementos de um *saber*, primordialmente humano, que é o *sensível*, o imaginário e o criativo (pp. 12-13, grifo meu).

Eu diria então que, *essencialmente*, o papel da dança na educação básica, sendo ela uma linguagem artística, é proporcionar aos alunos um tipo de saber, ao qual denominamos *saber sensível*.

Para entender em que consiste este saber, proponho de antemão especificarmos o conceito de *sensibilidade*. Para tanto, me apoiarei no texto “Saberes Sensíveis no Trânsito Somático Dançante” (COSTAS, 2011), no qual a autora aponta para a definição de sensibilidade proposta por Márcia Tiburi em um pequeno artigo destinado aos professores da educação básica, denominado *O que é sensibilidade?*. Segundo Tiburi, “chamamos de sensibilidade o conjunto de nossos sentidos e sensações e o modo como os experimentamos” (TIBURI, apud COSTAS, 2011, p. 3).

Mediante esta definição, entendo que todos dispomos de um corpo com pele, músculos, ossos, órgãos e *sentidos*, através dos quais recebemos informações do mundo exterior na forma de *sensações*. Estas são enviadas ao cérebro, onde são associadas às nossas memórias e cognição, transformando-as em um conceito. Deste mecanismo surge a nossa *percepção*. E é das nossas percepções que se dá a interpretação que fazemos do mundo.

Todo este conjunto - sentidos, contato com o mundo, sensações e percepções - diz respeito, então, à sensibilidade. Mas, como aponta Costas (2011), nem toda informação sensorial resulta em percepção, pois ocorre um processo de filtragem através de aspectos subjetivos, como atenção, emoção, fome, sono, entre outros. Nossos estados emocionais e níveis de consciência influem neste processo, atuando sobre aquilo que percebemos ou não.

Logo, nossa sensibilidade não é inata, ela depende de fatores subjetivos e também culturais, sociais e históricos. São como lentes através das quais cada um de nós percebe as coisas à sua maneira. Portanto a sensibilidade é aprendida, e pode ser aperfeiçoada. “Sensibilizar-se significa tornar-se sensível a algum estímulo, tornar-se receptivo, deixar-se afetar por informações que chegam do entorno ou do próprio corpo” (COSTAS, 2011. p. 10).

É a aprendizagem da sensibilidade que define então o *saber sensível*, aprendizagem esta que diz respeito à capacidade de ter abertura e atenção às coisas. Aponto aqui para duas importantes contribuições da dança na educação básica através do desenvolvimento do *saber sensível* em seus alunos: primeiro na construção da alteridade, já que a qualidade de abertura que este saber proporciona, possibilita nos relacionarmos melhor com o diferente, com aquilo que não somos e não conhecemos; e segundo, na elaboração da razão, posto que o pensamento só se dá a partir de um gesto inicial de sensibilidade, através de silêncio, boa passividade e escuta (TIBURI, apud COSTAS, 2011).

Pensando na minha própria experiência como ex-aluna do curso de graduação em Dança da Unicamp, menciono aqui, como exemplo, os Ateliês de Prática em Dança, disciplinas nas quais investigamos justamente os conhecimentos provenientes de princípios somáticos, consciência corporal e exploração do movimento, buscando desenvolver a sensibilidade e a percepção corporal. Nessas aulas trabalhamos a nossa atenção a fim de ampliarmos a nossa percepção acerca dos estímulos que nos chegam através e a partir do corpo. Um exemplo seria o exercício de caminhar pela sala, percebendo as relações de espacialidades entre o próprio corpo e o corpo dos colegas, os objetos da sala e os limites do espaço em si, percebendo, ao mesmo tempo, os sons produzidos pela movimentação dos corpos no espaço, e também o ritmo que se forma a partir dela. Muitos outros fatores como peso, velocidade, sensação do toque, cheiros, a investigação de um osso ou parte do corpo específica em movimento, são trabalhados nessas aulas, sempre no intuito de aperfeiçoar a sensorialidade e a consciência corporal.

Outras disciplinas teóricas entram para contribuir com esse conhecimento acerca do corpo, como Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia. O entendimento da estrutura anatômica, dos processos fisiológicos e das possibilidades físicas de movimentação do corpo, colabora com a exploração do mesmo, exploração esta que se mostra fundamental ao artista do corpo, já que ele produz a sua arte a partir e

com o próprio corpo, que necessita estar sempre aberto para receber estímulos que o instiguem, que o ponham em movimento, que o permitam criar e recriar o mundo.

Ainda pensando na relação entre o desenvolvimento do *saber sensível* e as minhas vivências como aluna em disciplinas de graduação, recordo dos Ateliês de Criação, nos quais percebi a questão da sensorialidade intrinsecamente ligada ao trabalho com o movimento criativo. Para entender melhor esta relação, introduzo aqui o conceito de *experiência estética*, o qual a pesquisadora Cynthia Farina, em seu texto “Pedagogia das Afecções. Arte Atual, Corpo e Sujeito”, nos explica da seguinte maneira:

Segundo Pardo (1991), tanto a ação das imagens (sejam visuais, metafóricas, musicais...) sobre nossas maneiras de ver e viver as coisas, como nossas maneiras de narrá-las, configuram nossa experiência estética. De fato, a experiência estética produz-se em meio a essas imagens e discursos, e de nosso exercício diário com eles. Nossa experiência estética constitui-se do conjunto de aprendizagens sensíveis e conscientes das que lançamos mão, ainda que sem dar-nos conta, para ver e responder ao que nos acontece. (FARINA, 2006, p.3)

É possível associar o que a autora chama aqui de *aprendizagens sensíveis*, ao que estou me referindo no presente texto como *saber sensível*. Assim sendo, podemos dizer que a sensibilidade que adquirimos e que nos permite criar imagens¹⁰ para captar e responder ao que nos acontece, constitui a nossa *experiência estética*.

Segundo Gilberto Safra, outro autor que trata deste mesmo tema no livro intitulado “A Face Estética do Self” , “o fenômeno estético” dá entrada à pessoa para a possibilidade de ser no mundo.” (2005, p.47). Ele comenta ainda que

podemos notar a potencialidade do fenômeno estético na construção de si, do mundo e do conhecimento. Poderíamos afirmar que só conhecemos de maneira significativa a porção do mundo que conseguimos criar. A experiência estética não ocorre por meio das categorias sujeito/objeto e, por esta razão, dá ao indivíduo a

¹⁰ Uso aqui o termo *imagem* com o mesmo significado que carrega na citação de Cynthia Farina - em seu sentido mais amplo, não apenas imagens visuais, como também metafóricas, musicais, cinestésicas, etc.

possibilidade de, em um único gesto, constituir-se e também criar, amar e conhecer o mundo. (SAFRA, 2005, p. 47)

Para esclarecer este ponto, Safra se utiliza do que Winnicott (apud SAFRA, 2005, p. 42) nomeia *Fenômeno da Ilusão*. Tal fenômeno diz respeito à *criatividade primária* do sujeito, que ao entrar em contato com a *percepção objetiva* que o mesmo tem das coisas do mundo, constitui o seu *objeto subjetivo*, ou seja, a realidade que, para ele, passa a ter sentido. É a partir deste impulso criador, desta *criatividade primária*, que encontramos os contornos no espaço e no tempo, nos quais podemos viver e existir, constituir a nossa identidade.

É neste sentido que Mônica Ribeiro, em seu texto “O prazer estético - um laboratório somaestético na sala de aula de dança”, parafraseia Manoel de Barros (2010, apud RIBEIRO, 2012, p. 9): “tudo o que não invento é falso”. Com isso o poeta corrobora com a ideia de que não há pensamento que não tenha criação.

Nesta linha, noto que as vivências que tive nas aulas de Ateliês de Criação, durante a graduação, se deram sempre em um contexto de provocação sensorial, por diversas vias e estímulos, mas sempre vividos no corpo e convocando-nos como seres sensíveis e, em um exercício de autoralidade, nos misturamos ao objeto de nossa própria criação.

Por este ângulo, atento para mais uma contribuição da dança como arte na educação básica quando ensinada por um licenciado na área: proporcionar aos alunos a experiência da autoralidade, a qual ressalta a sua dimensão identitária, reforçando o seu próprio existir e agir no mundo. Tarefa esta que se faz seriamente indispensável nos dias de hoje, tal qual expõe Safra (2005), com base na observação do seu trabalho clínico enquanto psicanalista:

O mundo atual apresenta problemas e situações que levam o ser humano a adoecer em sua possibilidade de ser: ele vive hoje fragmentado, descentrado de si mesmo, impossibilitado de encontrar, na cultura os elementos e o amparo necessários para conseguir a superação de suas dificuldades psíquicas.(...) As queixas mais frequentes referem-se à vivência de futilidade, de falta de

sentido na vida, de vazio existencial, de morte em vida. Estamos lidando com indivíduos que nem mesmo se constituíram: buscam existir para que então possam, quem sabe, vir a ter algum desejo (SAFRA, 2005, p. 13).

O trabalho com a improvisação e a criação, como vimos, por reforçar a constituição identitária de quem as pratica, pode influir positivamente sobre a construção da subjetividade do indivíduo. Porém, o trabalho com o movimento decodificado, passado pelo professor ou coreógrafo e reproduzido pelos alunos ou por bailarinos, não está isento também do exercício da subjetividade. Me lembro de ouvir reiteradas vezes, de minhas professoras nas disciplinas Técnicas de Dança, na graduação, orientações para trabalhar não unicamente a execução exata dos movimentos passados, como também, e principalmente, a intencionalidade do seu *gesto*. Sobre tais questões relativas ao *gesto*, Costas (2011) questiona: "Como aprendemos um movimento que é do outro e o tornamos nosso (*outro-eu*)?". Segundo o artista da dança e analista de movimento francês, Hubert Godard não é tarefa fácil perceber os elementos e as etapas "que fundam a carga expressiva" do gesto (2002, p. 11), pois o gesto é algo que se configura globalmente.

A figura ou a forma do gesto por si só não permite a compreensão da sua execução, muito menos da percepção dessa execução pelo dançarino. Para este, aprender um movimento ou um gesto proposto por um coreógrafo, o novo, aquilo que não conhece, é um desafio. Godard (2002) aborda isso como uma constante dificuldade para o artista do corpo, pois ele precisará mergulhar nas etapas e nos elementos que fundam a carga expressiva desse gesto, o que significa dizer que vai mergulhar nas próprias camadas de seu corpo para reinventar o gesto que esse outro trouxe das camadas de seu próprio corpo. O diálogo entre dançarino e coreógrafo sempre implicará um ir e vir entre o *eu-outro*. (COSTAS, 2011, p. 21)

A dança, como área de conhecimento e linguagem artística, tem a especificidade de pesquisar o corpo na intencionalidade e na complexidade do seu *gesto*. Este é um importante fator que a diferencia de outras áreas do conhecimento que também trabalham com o corpo em movimento, como a educação física. Cada

uma dessas áreas é pautada em fundamentos específicos, e a estrutura curricular da formação de seus respectivos profissionais é pensada de maneira distinta em termos de princípios, métodos, objetivos, etc. Minha ideia aqui não é fazer uma comparação entre as duas áreas, mas sim defender que cada uma delas tem as suas próprias particularidades, e que ambas devem ser valorizadas como formas de conhecimento independentes, seja no ensino superior, ou na educação básica. Tanto a educação física quanto a dança dispõem de cursos de licenciaturas próprios, com currículos profundos, que levam tempo para serem experienciados em sua totalidade, e que são muito diferentes entre si. As duas áreas se apresentam como *saberes* de presença fundamental no ensino básico, aos quais os alunos têm direito a ter acesso através de professores devidamente capacitados pelas respectivas formações.

A importância da distinção entre *gesto* e movimento ultrapassa a sala de aula ou a cena artística e nos afeta diretamente em nosso cotidiano. A bailarina e coreógrafa Dani Lima, investiga em seus trabalhos questões de identidade, memória e percepção. O livro “Gestos: Práticas e Discursos” apresenta a pesquisa feita por ela, com sua companhia de dança, para a criação do espetáculo “100 gestos”, sobre os *gestos* que marcaram o século XX. Há neste livro, uma entrevista com o psicanalista Benilton Bezerra, na qual ele aponta para a importância da questão do *gesto* na vida subjetiva, individual e coletiva. Para ele o *gesto* espontâneo é a exploração do mundo. Ele diz que “o indivíduo é capaz de, espontaneamente, fazer *gestos* no cotidiano que tornem o mundo apreciável, instigante, estimulante, capaz de criar novidade no mesmo lugar, fazendo as mesmas coisas.” (BEZERRA apud LIMA, 2013, p.73). Sobre a necessária capacidade de criar e recriar do ser humano, Bezerra afirma:

Por várias razões, as pessoas veem fazendo gesticulações - para fazer um contraponto à ideia de gesto - que são, na verdade, respostas adaptadas às expectativas do outro, mas não expressões da sua espontaneidade. Necessariamente, como seres sociais, temos que nos adaptar às regras, mas o ser humano tem a capacidade de fazer uma negociação entre o que é necessário, em termos de adaptação, e o que

é desejável, em termos de ruptura em relação a essa adaptação (BEZERRA, apud LIMA, 2013, p. 74).

Esse gesto espontâneo de ruptura se mostra essencial para que a sociedade não fique estagnada, com indivíduos que não criam nada de novo, apenas se adaptam ao que deles é esperado e exigido. De maneira semelhante Godard (apud COSTAS, 2011) nos fala sobre a questão da *neurotização* dos sentidos:

Frequentemente, a história da percepção vai fazer com que, pouco a pouco, eu não possa mais reinventar os objetos do mundo, minha projeção irá associá-los sempre da mesma maneira [...]. Portanto, poderíamos dizer que há uma “neurose do olhar”. Algo que diria respeito ao fato de que o meu olhar não é mais capaz de voltar a desempenhar uma subjetividade em relação ao mundo. (GODARD, 2006b, p. 73). (...) A “neurotização” dos sentidos seria um dos impedimentos para nós estabelecermos uma relação de frescor com nossas sensações. A neurose sensorial levar-nos-ia a encaminhá-las para aquilo que já sabemos, pois foi aprendido, categorizá-las no que é possível de ser descrito e nominá-las, atribuindo ao ato um sentido, ou, por que não dizer, uma funcionalidade (COSTAS, 2011, p. 18, grifo dos autores).

Novamente buscando a interlocução com a minha experiência, lembro das vivências que tive em um dos Estágios Supervisionados, quando acompanhei as aulas de dança das turmas do oitavo e nono ano, na disciplina de Arte da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Zeferino Vaz Caic, de Campinas.

A escola não dispunha de um espaço preparado para aulas de dança, que ocorriam na mesma sala onde os alunos tinham as aulas das outras disciplinas. Nós empurrávamos todas as carteiras para o fundo da sala, a fim de deixar um espaço livre para o trabalho. Mesmo sem ter uma sala adequada para realizar uma aula prática de exploração do corpo similar às que temos na graduação, já pude ver surgir nos alunos os efeitos da experiência de se colocarem no espaço da sala de outra forma que não aquela conformação enfileirada e enrijecida com a qual estão acostumados, mas sim explorando livremente seus corpos pelo espaço em

movimento e em relação, através de gestos espontâneos, guiados por diferentes estímulos e propostas que os impeliam a perceber a si, aos outros e ao espaço de maneira diferente, fluida e viva.

Eu me recordo de como isso tudo ia provocando na turma um outro estado de atenção e engajamento. A vivência da dança proporcionava um estado de presentificação nos alunos, que não poucas vezes terminavam a aula trazendo um debate sobre alguma questão lhes despertava inquietação. Assuntos estes que eram acolhidos como parte da aula e utilizados como impulso na investigação dos movimentos. Foi-se revelando, no decorrer da aulas, um estado dinâmico, que foi formando uma atmosfera de iniciativa, de mudança, de vontade de rever os padrões estabelecidos.

Inclusive, por iniciativa dos próprios alunos, um dos trabalhos realizados nessas aulas, em parceria com o professor de história e os temas que estavam discutindo em suas aulas, foi a elaboração de uma intervenção debatendo questões de gênero e manipulação. Os alunos fizeram a intervenção na apresentação da escola no desfile municipal de comemoração do feriado de sete de setembro. Este feito, de colocar a própria inquietação em diálogo com a comunidade escolar, com as outras escolas e com o público ali presente, possibilitou aos alunos vivenciar essa nobre dimensão da arte, que a faz tema de proeminente relevância nos acontecimentos históricos, sociais e políticos: a capacidade de transformar o que já está estabelecido em debate, em possibilidade de mudança.

Por fim, gostaria de comentar sobre a importância do *saber sensível* em relação ao comportamento dos indivíduos. Segundo Lent:

Percepção, para os seres humanos, é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento. Isso significa duas coisas: primeiro, que a percepção é dependente, mas, diferente dos sentidos, tem um “algo a mais” que a torna uma experiência mental particular; segundo, que ela envolve

processos complexos ligados à memória, à cognição e ao comportamento (LENT apud COSTAS, 2011, p. 16, grifo da autora)

Se o nosso *saber sensível* é composto de percepções, as quais têm o poder de orientar o nosso comportamento, então este é um saber muito importante em relação àquilo que nós, enquanto cidadãos, construímos na sociedade.

E ao aplicar essa ideia ao âmbito escolar, não estou almejando o que, na maioria das escolas atuais, é tido como um “bom comportamento”, pois esse é um conceito relativo, que depende de muitos fatores sociais, políticos e históricos. “Bem comportado” perante o que? E a quem? E por que? Tudo isso é muito questionável e mutável.

Quando falo aqui que o *saber sensível* pode orientar o nosso comportamento, estou me referindo ao poder que ele tem de nos transformar em seres sensíveis a nós mesmos, aos outros e à realidade na qual estamos inseridos, nos convertendo em seres capazes de nos afetar por aquilo que nos cerca e tomar uma posição em relação aos fatos, agindo de maneira sensível, consciente e aberta.

2. Singularidade e coletividade: valores da dança contemporânea no contexto escolar

Ao iniciar uma reflexão sobre quais seriam os empecilhos para que o ensino de arte consiga se efetivar em toda sua abrangência (das quatro linguagens que o compõem), e em uma perspectiva de maior profundidade, comecei a me perguntar quais conceitos e conteúdos de dança poderiam ser reconhecidos como relevantes para a formação de um cidadão, para o aprendizado de atitudes e valores que a educação básica se propõe a fomentar. Cheguei a questionar se não estaríamos trazendo para o campo da dança responsabilidades que ela não daria conta de abarcar. Intuí que esse questionamento era apenas um pessimismo e, confirmei minha suspeita quando cheguei a uma autora que aborda a poética da dança

contemporânea. A historiadora e pensadora da dança, a francesa Laurence Louppe (2012) não trata a dança dentro da esfera do ensino; seu foco está *restrito* à cena artística da dança contemporânea, porém, suas análises trouxeram-me o entendimento de certos conceitos capazes de mostrar o fluxo entre a criação e produção em dança e a instituição escolar.

Pude constatar que o ensino da dança pode estar norteado por alguns dos seus valores e fundamentos, mais do que por uma estética específica em si, valores esses que foram incorporados desde o princípio da dança contemporânea e prevalecem, ainda que abordados de maneiras distintas. Um dos fundamentos discutidos por Louppe (2012) é a noção do artista da dança como um sujeito ativo e expressivo, único, valorizado por suas especificidades corporais, capaz de criar gestos e movimentos sem modelos a seguir e, não se antecipando quanto aos aspectos formais da dança sem estabelecer conexões de sentido. Tais fundamentos poderiam sugerir uma ideia de individualização e desenvolvimento solitário do artista, mas quando vistos junto aos demais valores apresentados pela autora, adquirem profundidade e apontam para a noção de alteridade. Ela fala de princípios como a autenticidade pessoal juntamente com o respeito pelo corpo do outro e o princípio da não arrogância, de modo que as soluções que daí vão se formando sejam “justas e não somente espetaculares” (LOUPPE, 2012, p.45).

À vista disso a arte pode ser entendida para além de sua dimensão estética, em suas dimensões sociais e políticas; efetivar a educação artística nas escolas importa por despertar o interesse das crianças pelas linguagens artísticas e desenvolver conceitos e valores extremamente intrínsecos a esse meio, trazendo a possibilidade de práticas corporais de emancipação, ação, participação e consciência. A expressão das atitudes do sujeito que dança, que em nada pode se distanciar do seu movimento, pode levar a um grau de esclarecimento, gerador de um estado de contestação, denúncia e protesto contra soluções injustas e estereotipadas (LOUPPE, 2012).

Eu, como os demais autores dos excertos desse documento, estou inserida na trajetória histórica da dança contemporânea. Como bailarina e educadora tive a maior, e acredito que mais relevante, parte da minha formação na graduação, e nela realmente tive contato com os valores por ela explicitados. A formação no bacharelado e na licenciatura que obtive nesses últimos anos me mostrou outras formas de entender e conceber a dança e a arte. Como criadora, intérprete e professora me deparei com um pensamento artístico completamente diferente do que havia experienciado até então nas academias e centros culturais nos quais iniciei meus estudos de dança ou nas precárias aulas de artes (visuais) na escola formal. Deste modo, eu, partindo das minhas vivências pessoais, principalmente do período da minha graduação e me apoiando em um levantamento bibliográfico de alguns pesquisadores e pensadores do corpo e do ensino, aspiro uma reflexão sobre o que para mim seriam os porquês centrais do conhecimento artístico, em especial, da dança, a serem concretizados na instituição escolar.

O que me salta à vista a princípio, colocando aqui as experiências que a graduação me proporcionou, é como noções artísticas tão diferentes das minhas referências anteriores só chegaram a mim quando ingressei no ambiente universitário. Poucos fazem ou têm a possibilidade de fazer uma graduação em arte, ainda mais em uma universidade pública; uma minoria têm acesso ao seu ensino ao longo da vida, sobretudo dentro de um viés que permita o contato com princípios e saberes que deem condições para o desenvolvimento da expressividade, consciência e criticidade. Uma vez que essa maneira de olhar e reagir ao mundo não se encontra efetivada nas escolas, me permito dizer que existe uma desvalorização, e poderia chamar até de marginalização, da arte no nosso ensino básico.

Pude constatar, ao observar os estágios que eu e meus colegas realizamos durante o curso, ou mesmo ao resgatar memórias do meu período escolar, um conhecimento artístico tratado de modo secundário e periférico em relação às demais disciplinas. Porém reparei também que uma imagem se constrói em torno dos artistas, vistos como seres talentosos, providos de um dom, natural. Tal contradição

que aponta para direções opostas – de um lado, a arte desvalorizada e sem espaço no nosso ensino básico e do outro, em um pedestal – coloca o artista como uma figura carregada de estereótipos. Neste ponto de vista, o *talento* assume um papel determinista, que priva o sujeito da escolha e presume que a criatividade e a sensibilidade também seriam dons naturais, contribuindo para que não seja vista a necessidade do ensino de arte na educação básica, afinal não são características a serem aprendidas e cultivadas. Esse raciocínio também abre margem para arbitrariedades, associando as práticas artísticas com determinados perfis de classe, gênero, cor, fisicalidade e muitas vezes, de modelos impostos pela mídia e pelo mercado da própria produção artística em dança. Assim o fazer artístico, que poderia ser uma outra forma de receber e conceber a sociedade, torna-se mais uma ferramenta de exclusão.

Quanto menos temos arte na escola, mais distante a possibilidade de desconstrução desse pedestal e, por outro lado, justamente essa mistificação nos dá indícios de porque promover o acesso e a aprendizagem: mesmo com a depreciação do conhecimento sensível e expressivo, há tanto tempo enraizada, ainda assim, essa mesma sociedade continua a ver a arte em uma posição divinizada. Ou seja, em algum aspecto há o reconhecimento de sua importância, em algum aspecto ela se faz necessária na vida das pessoas – ainda que na circunstância de veneração. A experiência estética promovida pela arte sempre esteve presente na vida social, como uma forma de comunicação e como parte da vida das diferentes culturas; entendo que o saber oriundo das práticas artísticas que alcança mais diretamente nossa subjetividade, pode ter sido desvalorizado e ocultado, mas nunca suprimido: em alguma instância ele persiste e se mostra básico e fundamental.

Assumindo então um posicionamento frente a esse paradoxo – a arte e, especificamente a dança, importam, apesar de não estarem solidamente disponibilizadas na educação do cidadão – me pergunto qual seria a necessidade e o potencial da iniciação artística de todas as crianças. As práticas em dança tem o potencial de abranger processos que desenvolvam as qualidades da percepção, da

imaginação e da sensibilidade, formas de enxergar e conhecer o mundo pouco consideradas e apresentadas na nossa instituição escolar. Esses saberes sensíveis, se inseridos no currículo, deveriam estar *lado a lado* das demais ciências que já se consolidaram enquanto áreas fundamentais da aprendizagem, rompendo com a dissociação entre o que é 'do corpo' e o que é 'da mente', perspectivas igualmente importantes na formação do aprendiz. Seria o princípio da percepção de que o seu corpo, e as qualidades e habilidades a ele atreladas, nada mais é do que você mesmo, inseparável da sua mente e das conexões por ela realizadas.

Na lógica dominante socialmente (e por consequência na instituição escolar) a subjetividade, a sensibilidade, a delicadeza são aspectos pouco valorizados. Don Johnson (1990) em seu livro "Corpo" dedica um capítulo às particularidades do feminino e aos conhecimentos renegados, mais íntimos, das mulheres. Ele classifica os saberes do ser humano em dois tipos: o primeiro, seria oriundo de um empirismo indireto, no qual depende-se de instrumentos e fórmulas, como por exemplo, o uso da linguagem matemática que é capaz de medir grandezas que simplesmente os sentidos não poderiam captar, reduzindo as chances de erro e se aproximando da "perfeição" - sendo também um conhecimento restrito a quem domina certas ferramentas, logo excludente. O autor o chama de *tecnologia da alienação*, no sentido de ser proposto como algo apartado da subjetividade. O segundo tipo de saber seria pautado no empirismo direto, chamado de *tecnologia da autenticidade*, e baseia-se no que nossos sentidos conseguem captar por eles mesmos, sem mediações. É o que nós podemos perceber, sentir, intuir e aprender, e assim está a disposição de todos que apenas possuam um corpo e sentidos disponíveis: "*Especialistas* são aqueles que prestam atenção, que abrem os olhos. Os dados são diretamente acessíveis aos sentidos, e seus padrões são expressos em linguagem descritiva" (JOHNSON, 1990, p. 163, grifo do autor).

Don Johnson atenta para ideologias que buscam *libertar* a mente do corpo, no sentido de que o corpo e os saberes a ele atrelados para muitos são vistos como algo errado, perigoso e não confiável - desde muito cedo os alunos têm uma educação

que os levam sempre a desacreditar no que sentem. Ainda segundo Johnson (1990), seja pelos anos de inquisição ou pelo domínio da medicina ocidental, por exemplo, podemos ver uma tentativa e por vezes um sucesso de ocultar o saber corporal, advindo da experimentação, da curiosidade, dos sentidos, da intuição, e sim, na maioria das vezes, conectado à figura feminina.

As duas tecnologias apresentadas pelo autor (JOHNSON, 1990) explicitam o quão segregada é a nossa lógica social: temos o artefato e a experiência, o racional e o sensível, o homem e a mulher, a mente e o corpo, o pensamento e a ação. Na educação, conforme proposto em diversos (mas não suficientes) aspectos das Bases Nacionais e dos Parâmetros Curriculares¹¹ não cabem tais polarizações - tornando plausível perceber que “não é mais possível separar o sujeito que pensa e questiona do sujeito que age. A reflexão deixa de ser considerada um aspecto tipicamente mental, porque se conecta completamente à vida corpórea.” (SANT’ANNA, 2001, p. 97, 98). Para romper com tais antagonismos, justifica-se a importância do ensino da dança estar na escola sob a responsabilidade de profissionais - os licenciados - que tenham tido a possibilidade de vivenciar em sua formação estudos práticos e teórico-críticos em dança, corporificando-os.

A subjetividade, a expressividade e o potencial criativo como dimensões da vida e portanto dos processos de produção do conhecimento deveriam ser cultivados por meio da disciplina Arte, nas suas quatro áreas, artes visuais, música, teatro e dança, pois afinal, tratamos aqui do desenvolvimento e do afloramento da sensibilidade e percepção do sujeito. O tipo de percepção proposto pelo fazer e pelo produto artístico é além de múltiplo, extremamente ligado à intimidade de quem o experiencia, “mais próximo ao mesmo tempo do sensorial e do emocional, do que é diretamente traduzível em termos racionalizantes habituais” (LOUPPE, 2012, p. 36), de modo que a linguagem que é usada para tal afeta e modifica a nossa percepção (GODARD, 2006). A arte e a experiência estética possuem as condições de

¹¹ Ver introdução deste artigo.

transportar e guiar esses conceitos e proporcionar que estes sejam compreendidos, incorporados e principalmente expressos pelos alunos.

Sendo a dança um campo onde podem acontecer tantas conexões e, dessa forma, se iniciar um processo de fortalecimento da “autenticidade sensorial” (JOHNSON, 1990) valoriza-se um saber vinculado a subjetividade, logo, ao sujeito da experiência. A dança, porém, é também uma experiência que favorece relações entre pessoas dentro da sua prática. Principalmente se pensada no contexto da escola, o seu ensino apoia o desenvolvimento de um sentido de coletividade.

Às vezes - e principalmente se levamos em conta o pedestal e a mitificação expostos anteriormente - parece mais evidente o caráter de desenvolvimento corporal pessoal da dança. Eu sinto e sou meu corpo, trabalho as minhas articulações e os meus espaços e, sozinho, desenvolvo o meu potencial artístico. Mas, como apresentado até aqui, a arte e a sua poética não se restringem a investimentos nessa dimensão. É um sintoma social obviamente, a dificuldade de se estar em comunidade, mas a pedagogia de dança que eu, enquanto bacharel e licenciada e futura professora dentro do ensino básico, trato e busco, na presente reflexão e profissionalmente, vai além do que *eu sei*, ou do que *eu sinto*, e intenciona o *como eu me relaciono*. Quando a arte, no caso a dança, é encarada como algo para poucos superdotados de talentos, acontece um distanciamento dos valores enunciados por Louppe (2012), o que pode culminar em práticas individualistas que se prestam a um sentimento de não coletividade (ou de não necessidade de pertencer a um coletivo), algo indesejável na iniciação artística na escola.

Em muitas de minhas experiências artísticas e de estágio, pude observar que que a estereotipação e o endeusamento do bailarino ou bailarina tende a levar a corpos solitários, que em seus processos artísticos e técnicos se colocam na posição de relíquias. O advento do talento e do dom induz à valorização de formas e características que condizem principalmente ou somente com as lógicas de mercado que vieram se impondo. O acesso restrito da arte priva o encontro de corporeidades e diferenças e propicia que este se dê com base em relações exploratórias e

consequentemente desiguais, de dominação. A historiadora Denise Sant'Anna (2000) ao discutir sobre corpo na sociedade contemporânea, fala das relações que o colocam em foco de permutas comerciais, dentro de leis mercadológicas que levariam a relações sociais marcadas por atitudes onde o "cada um por si" prevalece. Entendo, apoiando-me na própria autora, ser possível dirigir-se para outras condutas corporais; é possível vivenciar práticas e cuidados com o corpo que emancipem as potencialidades de cada ser em conjunto com o potencial coletivo. Seria algo a ser apresentado e cultivado na sala de aula, afinal é esse um recinto propício para o encontro entre indivíduos em situação de igualdade, sem um viés de dominação.

Considerando que o ambiente escolar deveria ser um local coletivo e de aprendizado dessa prática coletiva, onde é impossível pensar no desenvolvimento humano a partir de uma lógica puramente individualista, vejo uma capacidade de lidar com a questão do corpo e de seu reconhecimento a partir dessas relações de composição (SANT'ANNA, 2001). Mostra-se muito presente para mim que a questão do reconhecimento do seu corpo deveria sim ser iniciada e priorizada nesse ambiente e nesse período. O momento em que a criança está descobrindo o mundo rodeada de outras crianças, na mesma situação, é um momento de troca e de apoio mútuo, no qual seria muito mais fácil realizar suas descobertas e se deparar com dificuldades que extrapolam a escola, mas que são da sociedade como um todo.

Os primeiros sinais de reconhecimento do próprio corpo já mostram-se extremamente solitários, e assim seguem, da infância à vida adulta. Um dos nossos primeiros reconhecimentos é o sexual, um grande tabu, um segredo, algo que além de sozinho deve ser escondido. Sem diálogo e espaço para esclarecimento (aqui não falo de orientadores sexuais por exemplo, não falo de adultos ajudando crianças, mas da conversa entre elas mesmas, da conversa entre iguais, com outros seres que estão no mesmo momento de descoberta) é por certo mais difícil. Não tenho lembranças de ter tratado na escola, durante a minha infância, sobre meu o corpo e os encontros entre corpos. Fora das aulas de educação física essa temática nunca foi sequer citada.

Agora percebo como uma experiência sensível de dança poderia ter introduzido e reverberado inúmeras questões. Na universidade tive contato com as práticas de educação somática - mesmo as aulas de técnicas mais tradicionais e codificadas como o balé clássico ou a dança moderna partiam de uma abordagem mais somática, atrelando o desenvolvimento da percepção de si ao estudo de movimentos codificados. Em muitas aulas realizamos exercícios de toque e massagem como vias para acessar conexões e espaços articulares e dissolver tensões. Exercícios, que se pudessem ser trabalhados em uma aula de artes no ensino formal, teriam a potencialidade de desconstruir, por exemplo, a conotação sexual e proibida de tocar alguém ou se tocar, abordando esse assunto sem distorções e com muito mais suporte.

Penso na importância de cada criança ou jovem estar em coletivo construindo processos entre semelhantes e uma consciência da importância do estar junto; e quando digo junto, digo ao lado e não acima, e por isso são tão ricos tais encontros. Vão contra à lógica de dominação que já está dada, acontecendo então uma construção mútua. Nessa perspectiva pedagógica, alunos estariam em comunidade, mas ainda assim, poderiam ter assegurado seu lugar de sujeito, único, mantendo-se singulares e diferentes entre si, cada qual na sua caminhada, mas compartilhando a estrada. As particularidades não necessitam ser apagadas ou diluídas em situações de composição (SANT'ANNA, 2001).

Ao valorizar e priorizar as especificidades em um ambiente coletivo como a escola, dá-se voz a cada aluno, segurança e consciência do seu espaço. Somente nessas condições as minorias, que não se enquadram nos estereótipos, vão se sentir participantes e contempladas pelo grupo nas quais estão inseridas. Somente quando se apresentam mais de um ponto de vista, além do preponderante, há realmente um acolhimento. Porque afinal, para quem é o conhecimento padrão, neutro ou básico? Com base em quem são feitas as generalizações? Com certeza muitos são deles excluídos, e é nesse ponto que o coletivo perde seu sentido e simplesmente deixa de o ser. Enfim, não é uma prática de uniformização e nada tem a ver com eliminar as

tensões que emergem - elas vão continuar existindo, e se resolvendo, não em sobreposição de forças, mas em criatividade. Esse é o campo das conexões artísticas: tensões que geram o movimento e a criação.

Nos processos educacionais da arte, especificamente da dança, quando se assumem os valores da dança contemporânea conforme apresentados por Louppe (2012), acredito ser possível estabelecer-se a ideia de elo, de dobradiça, onde todos são essenciais e provisórios justamente pelo espaço de não predominância: a importância não é tamanha para superestimar alguma parte e as condições se fazem ao mesmo tempo mais efêmeras e mais essenciais em sua duração. Assim, não há nenhuma criança ou adolescente, que seria descartável, como nos sugere a mídia e o mercado.

Não se trata de destacar, elevar, separar em alto e baixo, superior e inferior. Mas de relacionar forças, potencializá-las, ampliar suas ressonâncias, realçando ao mesmo tempo o indivíduo e o coletivo, o humano e o não humano, não colocá-los acima da vida, mas dentro dela, de tal modo que ao admirar um gesto humano seja possível tornar admirável também os gestos que o cercam no presente e aqueles que o sucederam no passado. (...) Evitar o constrangimento de corpos que remetem seu brilho apenas para si, que começam e se esgotam unicamente neles. (...) Fugir para o meio onde se dão as lutas, as disputas, a criatividade (SANT'ANNA, 2001, pág. 99).

O ensino de arte, e especificamente de dança, que almejei ao longo desse texto fomentaria uma aprendizagem pautada no fazer artístico, na experiência estética e poética, no potencial criativo e expressivo, no respeito pelas singularidades, pautada também em uma prática ativa e coletiva. A iniciação ao estudo da dança demanda determinação, organização e disponibilidade, podendo ser muito instigante para as crianças e adolescentes. É um processo que pede a presença de professores especialistas e um trabalho continuado (COSTAS; XAVIER, 2014). Nós, licenciados em dança, devido à nossa formação, podemos desempenhar papel fundamental para dar conta dessa demanda de entendimento e diálogo com as várias corporeidades de um grupo de alunos. Temos, após anos de formação, a incorporação de conceitos e

valores que nos permite lidar com o contexto escolar. Um ambiente permeado de empecilhos à implementação da arte, mas que pode ser contestado e reorganizado pelos próprios aprendizes, se a eles forem dadas as condições de reflexão e desenvolvimento.

3. Dança, imaginação e criatividade: reflexões a respeito da atuação do Grupo Imaginar-te em escolas públicas do interior de São Paulo

Imagine uma criança sentada em uma sala de aula: a carteira à sua frente, costas eretas, olhar para a lousa, lápis na mão e a tarefa de prestar atenção. O professor está à sua frente, separado fisicamente pela organização espacial. Ele fala aos alunos que escutam e copiam. Ele explica como as coisas surgiram, como se faz uma conta e como se escreve corretamente nas regras do português formal. Uma avalanche de informações invade a cabeça da criança, e ela precisa receber, guardar, depositar todo esse conhecimento que lhe está sendo passado.

O modelo educacional que ainda está presente nas salas de aula é esse, onde o professor detém o conhecimento e o transmite ao aluno que por sua vez precisa apenas ficar sentado e receber todo esse conhecimento, tornando assim as escolas, em meros espaços de depósito e memorização de conteúdos, reproduzindo a educação bancária (FREIRE, 1987) e promovendo algo mais próximo a um adestramento do que a uma aprendizagem (DUARTE-JUNIOR, 1988).

O cotidiano na escola se torna maçante e desinteressante. Conversas "paralelas" não são bem vindas, logo, as discussões não são estimuladas, o padrão criado dentro da sala de aula não é quebrado e as crianças não são convidadas a buscar junto ao professor o conhecimento. Essa rotina deixa de lado aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças que por ali passam, como a imaginação e a criatividade, e as escolas perdem seu potencial como lugar para o "debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interferem no processo de formação e educação dos alunos" (DAYRELL, 1996, p. 150).

Ao falar de imaginação e criatividade me apoio nas noções de Gaston Bachelard¹² de imaginação criadora. Segundo o filósofo, podemos considerar duas vertentes da imaginação: a imaginação criadora e a imaginação formal. Esta última está relacionada com o mundo material, estabelecendo entre homem e mundo uma relação que está mais associada à reprodução, ou seja, o homem se torna um mero observador do espaço à sua volta. Já a imaginação criadora está atrelada ao devaneio, ou seja, o homem cria uma força contrária à materialidade em que está inserido buscando superá-la ou até mesmo transformá-la, “dessa forma o homem deixa na natureza a sua marca” (SILVA, 2009, p.3). Sendo assim, a imaginação criadora, instaura uma oposição à forma extremamente racionalista e materialista com que o homem e o mundo são concebidos demasiadas vezes, sendo entendida como um potencial criativo em relação à realidade, defrontando-se com sua dimensão material e se alimentando da vontade de transformação da matéria, o que, segundo Bachelard significa que podemos criar aquilo que vemos, levando a imagem ao real e não apenas o contrário.

Partindo desses preceitos eu e mais três artistas iniciamos um projeto de arte integrada que pudesse adentrar nas escolas e propor maneiras diferentes de estimular o interesse da criança para a aprendizagem. A ideia do projeto é colocar a criança em uma posição mais ativa, tirando-a da passividade, fazendo com que ela, através da imaginação e da criatividade, proponha maneiras de delinear os caminhos da atividade.

Porém, antes de dar continuidade à apresentação do projeto, acredito ser relevante apresentar a configuração do grupo proponente – o Grupo Imaginar-te – como forma de contextualização e por acreditar que os caminhos trilhados por cada um são de grande importância para o desenvolvimento do projeto e das reflexões. O grupo é constituído por mim e por Thais dos Santos, com quem compartilhei a formação em bacharelado e licenciatura em Dança, com a duração de quatro anos,

¹² Para abordar esses conceitos me apoiei nos trabalhos de Da Silva e Machado (2009) e Abreu-Bernardes (2013)

por Gustavo Pimentel que se encontrava em formação em bacharelado em Música Popular, e por Vitor Rocha, formado em Midialogia e atualmente cursando Pedagogia. Todos os quatro vivenciaram seus cursos no Instituto de Artes da Unicamp. Vale ressaltar aqui a importância de metade do grupo ter passado por uma formação de no mínimo quatro anos em cursos de licenciatura em artes, desenvolvendo um pensamento educacional baseado em discussões, revisões bibliográficas e experiências através dos estágios, além de a outra metade também ter vivências com a área pedagógica, seja através do início do curso de pedagogia ou por leituras por interesse pessoal a respeito do tema além de experiências pessoais de docência. Acredito que toda essa bagagem adquirida por mim e pelo grupo através desse percurso de formação em licenciatura, estágios e pesquisas me oferecem um suporte para as observações que apresento mais adiante em relação às apresentações.

O projeto “Imagine o Mundo” não é um projeto pedagógico inserido na escola de forma a desenvolver uma proposta educacional de maneira continuada, mas sim uma proposta artística de ação pontual, proporcionando às crianças uma experiência estética de aproximadamente 50 minutos; mas apesar da experiência direta com as crianças se concentrar em pouco menos de uma hora é importante frisar que o grupo desenvolveu o projeto em um ano de trabalho, discutindo, refletindo e criando, preocupando-se em desenvolver uma proposta que pudesse concentrar em um curto espaço de tempo as ideias desejadas já explicitadas no início do texto, tendo por referência os percursos individuais de cada um de seus membros, seja no âmbito artístico, seja no pedagógico.

Nesse sentido, principalmente eu e Thais dos Santos, colega de equipe, procuramos nos apoiar em nossa intensa formação como educadoras no curso de licenciatura em dança, resgatando nossos aprendizados teóricos e práticos, e as experiências de docência nos estágios e em trabalhos paralelos. O modelo de formação que vivenciamos gera o artista-educador, munido de experiências artísticas e ao mesmo tempo pedagógicas, tendo um olhar mais aguçado para o

ambiente escolar e para o pensamento que ali existe. Essa junção, do artista com o professor, amplia as formas de pensar a arte para o ambiente escolar, de forma a poder conectar as crianças ao trabalho artístico junto a um pensamento educacional, que valoriza a experiência estética.

Retornando à ideia do projeto “Imagine o Mundo”, buscamos, inicialmente, nos adentrar nos espaços escolares como observadores e propositores, tanto através de observações realizadas em uma escola pública quanto a proposição de uma oficina com duração de duas semanas em uma escola particular. Essas pesquisas práticas junto às escolas nos permitiram adentrar o universo infantil e fomentar nosso processo criativo que aos poucos foi se concentrando na imaginação que envolve brincadeiras e transformações.

Nosso propósito é que partindo do imaginário, seja possível fomentar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, combatendo a ideia de que o espaço da escola é um lugar onde é obrigatório ser passivo e os conteúdos são atingidos de formas desinteressantes. A escola pode se tornar um local de muitas ideias compartilhadas que somadas podem solucionar problemas individuais, coletivos e da sociedade em geral, da qual a criança faz parte, afinal

pela imaginação se constitui autonomia, é a própria mola da produção e aceleração do psíquico, ela provoca um fluxo de imagens novas. Nessa vertente fica claro que a imaginação liberta e impulsiona o homem para uma busca de si mesmo, imagens que ultrapassam a realidade. (MACHADO; ABREU-BERNARDES, 2013, p.61)

Todo o projeto foi desenvolvido para que o trabalho final acontecesse dentro de uma geodésica, estrutura semiesférica com 10m de diâmetro e 5m de altura, coberta por tecido preto por fora e tecido branco por dentro, construindo um ambiente que possibilita o uso de projeções a quase 360° em suas paredes internas, além de acolher a estrutura sonora e a dança. A criação entre as áreas - dança, música, artes visuais, tecnologia - foi inspirada em improvisações acerca do

imaginário do grupo e das pesquisas feitas pela equipe com crianças nas escolas acima citadas.

No espetáculo as imagens projetadas criam um cenário através de paisagens que se modificam de acordo com a percepção e interação das crianças. As imagens projetadas foram pautadas por sua potencialidade de conectarem-se com o universo infantil, e também, por possibilitar múltiplas construções e apropriações poéticas, considerando-se que a própria interação do público é capaz de modificá-las conforme a ação e movimentação de seus corpos no espaço. Alguns exemplos: conforme acontece a movimentação das crianças as paredes brancas da geodésica vão se preenchendo com diversas cores; surge a imagem de uma anêmona e estimulamos as crianças a correrem atrás da anêmona para pegá-la e esta foge das crianças, daí as crianças fazem cócegas na anêmona e ela muda de cor. Para a realização da interação em tempo real com as imagens são usados *kinects* que captam os movimentos dentro da geodésica e transformam esses impulsos em interações com o material previamente produzido.

A dança se encontra em constante interação com as paisagens e interações das imagens, com os impulsos e as paisagens sonoras e com as crianças que, compartilhando o espaço cênico conosco, também criam e trazem elementos diversos para a criação das cenas. A dança tem um caráter de improvisação estruturada, com elementos chave para sua realização que se desenvolve conforme a interação entre as crianças. A música consiste em utilizar as possibilidades criativas e expressivas trazidas pela interação e a criação em tempo real da paisagem sonora, a utilização de recursos distintos como analógicos e digitais, música popular instrumental e canção, trilhas sonoras, música eletrônica e eletroacústica.

Através de todo essa construção onde a improvisação dos artistas com as crianças em tempo real estimulam e interferem nas imagens e na música, o trabalho desenvolve-se a partir da interação das crianças com as projeções, entre as próprias crianças e delas com os artistas. No espaço limitado da geodésica, compartilhado com outros colegas, é necessário agir para receber uma resposta do ambiente, uma

ação pensada tanto para que a reação seja perceptível, quanto para que as ações dos outros sejam respeitadas. É preciso conviver com a ação do outro, entendendo que seu fazer é único devido à idiossincrasia.

Fazendo uso de todo esse aparato tecnológico, refletimos também sobre a importância da utilização da tecnologia para nos aproximar da realidade das crianças, buscando conectar as propostas do grupo com o cenário atual vivido por elas. Nesse sentido, o projeto tenta se aproximar do contexto tecnológico que rodeia a infância de grande parte dos alunos, cercados por televisores, computadores e celulares, trazendo a importância das novas tecnologias e seu uso de maneira a estimular os processos de aprendizagem e criação e não podá-los.

O corpo físico hoje está muito atrelado ao corpo virtual, que coloca “em questão a própria corporeidade e os significados do corpo através de um esfacelamento das fronteiras físicas e limites intelectuais que antes o corpo representava para o ser humano” (MARQUES, 1998, p. 77); além disso, o desenvolvimento de novas tecnologias e a modernização da informática cria um espaço cada vez maior entre o uso efetivo das possibilidades dessa evolução e a simples reprodução do consumo previsto pelas empresas que atuam nesse nicho.

Fica claro, porém, que as novas tecnologias não podem ser consideradas vilãs da infância na contemporaneidade e que precisam ser conhecidas e usadas de maneira a incrementar nossas possibilidades de experiências diárias e de uso da imaginação. Não podendo ignorar essas influências no cotidiano das crianças, buscamos fazer uso da tecnologia de modo a favorecer a convivência de nossos corpos físicos e virtuais, percebendo o quanto essa relação também influencia nos nossos corpos físicos e pode gerar estímulos para a consciência em relação às próprias crianças e, conseqüentemente, incentivar os quatro pilares da educação discutidos por Rubem Alves (2008): aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver.

Imagens da Geodésica por fora e por dentro:



Esse trabalho foi levado para cinco escolas públicas do interior do estado de São Paulo, relativamente próximas à cidade de Campinas porém fora de seu eixo cultural e com características muito parecidas: escolas localizadas em cidades bem pequenas e em bairros mais afastados da zona central. Apenas uma das escolas em que atuamos está localizada na própria cidade de Campinas. Procuramos atender todos os alunos das escolas, quando possível, ou escolher alguma série, dependendo do número de alunos, entrando na geodésica cerca de 20 crianças por vez, para que tenham espaço suficiente para se expressarem livremente, possibilitando também que nós, propositores, tenhamos contato mais próximo com cada uma delas.

Buscarei, então, trazer relatos de experiências de cada escola que sejam relevantes para a discussão, trazendo uma reflexão a respeito da influência de nossa atuação no ambiente escolar, da reação das crianças frente às propostas e a influência do cotidiano das crianças dentro da escola e eventualmente fora dela, na hora do espetáculo. Cabe ressaltar que tais reflexões estão apoiadas nas observações durante nossa passagem pelas escolas e nos meus estudos realizados durante minha formação no curso de licenciatura em dança na UNICAMP, além da revisão bibliográfica que impulsionou tanto a criação do projeto junto ao grupo Imaginar-te, quanto para a escrita e desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Levar a teoria para a prática não é tão simples quanto parece, a prática também exige experiência além de toda a reflexão e pesquisa que a antecede. A nossa primeira apresentação nos mostrou isso. A primeira escola, localizada na zona rural de Monte Mor, se configurou também como uma pesquisa de campo: a porta de entrada para o contato das crianças com a nossa prática artística. A escola, extremamente pequena (aproximadamente sessenta alunos no total) foi muito receptiva e atenciosa, sendo a única que realizou um trabalho pedagógico com as professoras a respeito do nosso tema para que elas pudessem preparar as crianças para o que poderia acontecer. Ali foi a primeira vez que vi a dificuldade das crianças em entender que elas poderiam dar vazão às suas sensações e expressar livremente suas vontades e desejos. Era nítida a curiosidade que tinham em relação àquela

estrutura diferente, a geodésica, e aos impulsos que estávamos dando à elas, mas foi necessário um tempo para que conseguíssemos trazê-las para dentro da proposta, seja por timidez ou inexperiência do próprio grupo com a real prática do espetáculo em relação às crianças. Nesta escola foram realizadas quatro apresentações, sendo que no decorrer delas conseguimos criar diferentes estratégias para cada vez mais envolvê-las e nos envolver.

Apesar do contato reduzido daquelas crianças com atividades diferentes da rotina encontrada na escola, com as novas tecnologias e até mesmo com a rotina da cidade, sentimos as crianças muito receptivas e um pouco mais aptas a criar dentro das brincadeiras propostas. Além disso, as professoras e a equipe de gestão da escola também estavam abertos e receptivos em relação à nossa atuação, sendo possível desenvolver a expressividade das crianças dentro do espetáculo de forma mais livre. Durante os momentos de montagem, desmontagem e intervalo das apresentações, foi possível observar um pouco a rotina da escola e a relação dos professores, coordenação e funcionários com as crianças. Uma relação suave e tranquila, onde os professores e coordenadores deixavam as crianças mais livres para correr, andar descalço, brincar na terra e inclusive realizar brincadeiras mais arriscadas onde os alunos mesmos descobririam os limites e as consequências, por exemplo. Dessa forma, o cotidiano escolar dessas crianças pôde contribuir de forma significativa para a relação das crianças frente ao desconhecido, estimulando-os a explorar e experimentar por conta própria. As professoras que entraram na geodésica na hora do espetáculo não interferiram na nossa atuação durante a apresentação, deixando as crianças livres e por nossa conta, mesmo que em alguns momentos alguns estivessem fora da proposta conduzida pelas intérpretes, correndo desenfreadamente ou sentados apenas assistindo, de forma que essa postura, essencial para o bom desenvolvimento do espetáculo, contribuísse positivamente para o nosso trabalho.

Já em Itobi, a segunda escola na nossa programação, a realidade era completamente outra. A montagem e desmontagem da geodésica aconteceu ao lado

das salas de aula e conseguimos ouvir bem de perto a maneira como as professoras se relacionavam com os alunos. A relação era mais impositiva e um tanto agressiva por parte das professoras; o ensino era mais duro, impaciente e muitas vezes a voz elevava-se ao grito. Frases como “fecha a boca!” e “olha pra frente” permearam os dias nos fazendo pensar sobre como essa forma mais dura de levar o ensino e a rotina dentro das escolas não estimula a criatividade e pró-atividade do aluno, levando-o a tomar uma posição de passividade e retomando o modelo educacional de depósito bancário, já citado acima.

Todas essas questões refletiram diretamente na relação das crianças com o espetáculo de duas formas. Primeiro porque as crianças eram muito pouco propositivas, apesar de bastante receptivas com a proposta, de forma que a cópia era o caminho mais utilizado pelas crianças para interagir conosco. Nós tínhamos que ser muito mais propositivos em relação aos movimentos e jogos, pois as crianças pouco propunham coisas diferentes dentro do universo do espetáculo ou desenvolviam as propostas já dadas, mas sim imitavam o que estávamos fazendo, de forma que conseguimos desenvolver bem o espetáculo, porém de forma bastante dependente de nós para acontecer, pois a passividade presente dentro da sala de aula se refletiu também na hora da atividade artística, onde eles poderiam sair da regra e propor outras formas de participação, mas estavam condicionados a maneira mais rígida e passiva presentes no cotidiano da escola.

Atrelado a isso, vem a questão das professoras terem interferido bastante durante o espetáculo, chamando a atenção dos alunos que não necessariamente estavam acompanhando a atividade proposta por nós, ou seja, estavam propondo coisas diferentes, ou que diversas vezes mandavam as crianças fazerem igual ao que estávamos fazendo e até mesmo mandar alunos para fora da geodésica no meio do espetáculo por conta de acharem que não estavam “se comportando”.

Essa relação do professor com o aluno dentro da escola causa uma repressão à criatividade, imaginação e pró-atividade das crianças, tirando-as um universo de possibilidades, “a possibilidade de agir no mundo, de perguntar e de buscar

respostas” (CASTRO, 2006, p.50), já que não são convidados a participarem ativamente da construção de seu próprio conhecimento e até mesmo da criação, do entendimento e da discussão das regras em que estão inseridos, fazendo com que se tornem meros repetidores de ações e padrões. Nesse sentido a arte no geral, e mais especificamente falando aqui da dança, traz intrinsecamente ao trabalho, o uso da criatividade e da imaginação, sendo elas extremamente importantes para o desenvolvimento da autonomia da criança. Experiências vividas ampliam as possibilidades criadoras, já que quanto mais experiências, mais possibilidades combinatórias teremos para novas ideias, estimulando assim a criatividade que por sua vez estimula a criança a ir em busca do novo, a questionar e buscar respostas, desenvolvendo a autonomia necessária para a atuação da criança no meio social e dentro de qualquer atividade que ela queira seguir.

Seguindo essa linha de análise do contexto escolar e até mesmo da cidade, a escola localizada em uma vila na área rural de Tuiuti, afastada da cidade, traz uma reflexão mais atrelada às relações corporais. Nessa escola, as crianças eram mais agressivas fisicamente, no sentido de que o toque e o contato com o outro era pouco sensível, mais abrupto e menos consciente. Nessas apresentações levamos chacoalhões, empurrões, puxões de diversas formas e vários ao mesmo tempo, como se aquelas crianças estivessem sedentas pela relação porém sem ter consciência ao certo de que o modo como essa relação é vivida afeta o corpo da outra pessoa.

Penso que o distanciamento das crianças com seus próprios corpos, no sentido de não se conhecerem fisicamente, terem medo de se tocar e serem tocados, pesquisarem seus próprios corpos, movimentos e sensações, as distanciam também de relações mais sensíveis com o outro. A dança, por si só, já coloca o corpo em evidência, e introduz uma quebra no tabu ainda existente, que é a noção de conhecimento do corpo. Desenvolve um olhar interno mais sensível, uma aproximação com seu próprio corpo através de atividades de massagem, toque, respiração, exploração de movimentos e estudos do corpo humano, que se amplia

até o relacionar-se pelo corpo e movimento, dando a possibilidade de que as relações humanas sejam mais sensíveis e respeitosas.

Dessa forma, a dança contribuindo com a noção de respeito e cuidado com seu próprio corpo e com o corpo do outro, pode contribuir também para a reflexão de outro comportamento observado nessa escola, o preconceito. Presenciamos ali formas preconceituosas de lidar com a expressão corporal e com o uso da imaginação, intrínsecos na criança a partir de um pensamento cristalizado de uma sociedade com valores machistas e com a ideia de que imaginar é coisa, apenas de criança. Durante o espetáculo diversas vezes nos deparamos com crianças dizendo que dançar é coisa de menina e que menino que dança é “viado”, de que meninos não podem usar flores no cabelo, porque é coisa de menina além de um comportamento nas crianças de 11 anos envergonhados em participar dos jogos por acharem que já não são mais tão crianças para poderem desfrutar da imaginação.

Toda essa reflexão da dança trazendo noções de conhecimento e respeito com o corpo, estimulam também a noção de que expressar-se livremente através do movimento não é algo permitido apenas para um dos sexos, mas que todas as pessoas podem, e devem, utilizar-se desse meio de se comunicar e se expressar livre de preconceitos, quebrando os paradigmas de que o ser sensível está relacionado apenas com o sexo feminino. Essa busca de conhecimento do corpo traz a noção de singularidade, onde cada corpo tem suas próprias necessidades e limites que devem ser respeitados, contribuindo para que as diferenças entre as pessoas sejam vistas de forma natural e não preconceituosa, desenvolvendo o respeito mútuo entre as pessoas.

Em contradição com a agressividade corporal identificada na escola de Tuiuti, porém seguindo na mesma linha de reflexão, as crianças da escola de Campinas, única localizada em uma grande cidade, apresentaram uma agressividade diferente, mais voltada para a maneira de pensar as ações do que necessariamente na própria ação física. As crianças dessa escola voltavam as propostas de brincadeiras sempre para a violência, por exemplo, como querer atacar de forma agressiva dentro de uma

guerra de neve ou querer destruir a pontapés, por diversas vezes, o castelo que estava acabando de ser levantado. Acredito que o fato de a realidade escolar estar inserida em uma cidade grande, de fato mais agressiva em diversos aspectos, estimula este tipo de comportamento, identificado inclusive na relação dos alunos com os professores sempre de forma impositiva e com voz mais agressiva, por exemplo, vindo das duas partes.

Todo esse material observado e as reflexões levantadas podem ser comparadas com as observações realizadas na única escola onde os alunos realmente vivenciam a arte no seu cotidiano, a escola de período integral localizada em Capivari. Nessa escola, crianças do 1º ao 4º ano participam semanalmente de aulas de arte – música e dança – como parte obrigatória do currículo. Realizamos as apresentações com as crianças do 5º ano, crianças mais velhas comparadas às outras escolas (exceto a de Tuiuti que eram da mesma idade), que já não participavam mais dessas oficinas mas que tinham passado por uma vivência artística de quatro anos dentro da escola.

A diferença dessas crianças com todas as das outras escolas foi considerável e de forma curiosa conseguimos interligar as reflexões realizadas até o momento com as experiências nesta instituição, como por exemplo o fato de elas criarem novas propostas de jogos, brincadeiras e danças, durante o espetáculo e não realizarem apenas cópias de nossos movimentos e propostas, usando a criatividade como impulso para a descobertas de diferentes formas de se relacionar com as pessoas, com as brincadeiras e com a estrutura proposta. Em comparação à escola de Tuiuti, onde as crianças dessa mesma idade se sentiram inibidas e envergonhadas para deixar fluir as propostas brincantes, as crianças de Capivari – da mesma idade – se sentiam livres para se expressar e criar da forma que lhes agradava e lhes era interessante, se mostrando extremamente à vontade e com vontade de incluir-se nas propostas.

Em relação ao tipo de movimentação, pude observar que elas tinham muito mais repertório, não em um sentido técnico, mas sim em um sentido de descoberta e

apropriação de diferentes maneiras de se movimentar. Tais movimentos surgiam nitidamente a partir de explorações, constituindo-se como movimentações extra cotidianas, como gestos dançantes. Mais do que o simples brincar, exemplificados aqui como correr, construir castelo de areia, colher frutos das árvores, e pegar estrelas no céu, as crianças se permitiam dançar, ou seja, se comunicar e expressar integrando sua subjetividade. Muitos diziam estar dançando, inclusive os meninos, mostrando-se mais abertos ao novo e livres de preconceitos, inclusive às coisas que em Tuiuti diziam ser coisas de menina, como colocar flores nos cabelos e o próprio uso da expressão “dançar”.

A partir de todas essas observações, trago a reflexão de que a presença de atividades de arte dentro do ambiente escolar pode ter estimulado todo esse diferencial dos alunos de Capivari em relação aos alunos das outras instituições, inclusive na própria professora, que em Capivari, foi a única que participou ativamente do espetáculo junto das crianças e não tomou a posição de espectadora, incentivando nas crianças o uso da criatividade e imaginação, construindo em conjunto com eles e conosco, os artistas, uma experiência estética voltada para a valorização do aprendizado através da experiência em conjunto com os demais colegas e o professor.

A análise dessas experiências desenvolvidas nessas escolas, mesmo que ainda pontuais, me permitiram refletir a respeito da importância da dança no desenvolvimento da criança como um cidadão sensível consigo mesmo e com os outros, e ainda, como campo de conhecimento que potencializa a imaginação e a autonomia, aspectos importantes no desenvolvimento de qualquer atividade na vida das crianças.

Todo esse diagnóstico é de extrema importância para refletir a respeito das lacunas encontradas no sistema educacional e pensar em propostas para que essas lacunas sejam cada vez mais preenchidas. Sendo assim, o projeto “Imagine o mundo” tem como ponto positivo justamente a presença pontual dentro das escolas tendo a oportunidade de, sendo um agente externo dentro das instituições, realizar

essas observações e reflexões, abrindo a possibilidade de, se for interesse da escola, darmos um retorno em relação à nossa experiência com as crianças, pontuando fatores positivos e negativos e refletindo com elas a respeito da importância da presença do professor licenciado em dança na educação básica, que permite o desenvolvimento de crianças autônomas e proativas em seus próprios aprendizados e experiências. Dessa forma, a escola pode proporcionar às crianças

práticas que possibilitem [...] a expansão de seus próprios saberes no desenvolvimento de novos conhecimentos sobre o corpo e o movimento: sentir, perceber, expressar, escutar, compor e criar, sozinhos e em relação (COSTAS; XAVIER, 2014, p.69).

Sendo assim, o Grupo Imaginar-te pretende dar continuidade em suas pesquisas e atuações dentro de escolas públicas no ano de 2016 através de um novo projeto. Este projeto nos permitirá expandir a atuação pontual para experiências mais continuadas, como por exemplo a realização de oficinas com duração aproximada de uma semana além de dar continuidade nas apresentações do espetáculo. Dessa forma, buscamos resultados cada vez mais efetivos dentro das escolas oferecendo outras experiências, não apenas para os alunos mas também para a instituição como um todo, buscando questionar e refletir metodologias de ensino, pensamento pedagógico e o desenvolvimento da criatividade nas atividades, por exemplo, buscando outras dinâmicas para o ambiente escolar.

Considerações Finais

Pretendemos aqui, mediante as reflexões dos textos apresentados, manifestar que o acesso ao saber proporcionado pelo ensino das artes no ensino básico, neste caso com foco na linguagem da dança, é de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos. Acesso esse que deve ser oferecido a eles, por direito, através de professores devidamente capacitados por cursos específicos de licenciatura nas diferentes linguagens artísticas, no caso a licenciatura

em dança. Seria essa a única maneira de garantir que as quatro linguagens fossem contempladas em profundidade. O ensino de dança aspirado ao longo dessas reflexões possibilita ao aluno o desenvolvimento da expressividade e da criatividade a partir da experiência estética e do fazer artístico.

Na busca por autores, pensadores do corpo, da dança e da educação, que nos apoiassem em nossos questionamentos, pudemos refletir sobre a importância do licenciado na medida que este propicia o conhecimento subjetivo e sensível aos alunos, possibilitando a consciência de um corpo ativo e pensante. Cada aluno então tem garantidas suas particularidades em uma prática coletiva, que dispara relações de harmonia e composição.

Levando toda essa reflexão para a prática, os relatos de experiências do Grupo Imaginar-te nos mostram que o artista-educador inserido no ambiente escolar irá para além de uma experiência pontual e levará para o dia a dia o olhar aguçado que lerá nos movimentos e nas relações quais as deficiências da escola e das aulas, pensando sempre alternativas para que os alunos tenham cada vez mais experiências sensíveis e humanizando gradativamente as relações cotidianas.

É o licenciado em arte também quem cumprirá nos próximos anos a missão de lutar pelas conquistas políticas adquiridas em documentos oficiais e garantidas pela legislação, mas que atualmente tem sofrido investimentos contrários dentro de novos documentos que interferem diretamente na arte e suas linguagens.

Além disso, o educador consciente dessa responsabilidade proporcionará que o ambiente escolar e, por conseguinte, as suas deficiências sejam contestados e reestruturados inclusive pelos próprios alunos, na medida que a eles é oferecida a perspectiva de outras formas de conhecer, perceber e refletir sobre aquilo que os circundam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Os quatro pilares**. São Paulo: Paulus, 2008. DVD, 4 v.

BRASIL, L. D. B. Lei nº9394/96-**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação: Leis Ordinárias 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei nº13278/2016**, de 2 Maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Portal da Legislação: Leis ordinárias 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm.

BRASIL. **Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Portal da Legislação: Leis ordinárias 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação. 2000.

BRASIL. Secretaria da Educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília: MEC/SES, 2010.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 1º a 4º série.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 5º a 8º série.** Brasília: MEC/SEF.1998.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006 .

COSTAS, Ana Maria R.; XAVIER, Annamaria N. Dança e a questão do corpo na escola. In: **CADERNO ARTE + EDUCAÇÃO**. Propostas de reflexão e práticas de ensino para professores que atuam com as várias linguagens da arte na escola. IAVELBERG, Rosa. et al. São Paulo: Fundação Volkswagen e Editora Segmento, 2014.

COSTAS, A. M. R. Saberes Sensíveis no trânsito somático-dançante. In: Cristiane Wosniak; Nirvana Marinho. (Org.). **O avesso do avesso do corpo** - educação somática como práxis. 1ed. Joinville: Nova Letra, 2011, v. , p. 163-184.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org): **Múltiplos Olhares**: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE JUNIOR, J.F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus Editora. 1998

DUARTE JÚNIOR, J.F. **Por que arte-educação?** 5ed. Campinas: Papirus, 1988.

INSTITUTO DE ARTES. Universidade Estadual de Campinas. **Deliberação Congregação IA nº 028/2016**: Referente a moção de repúdio à proposta da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Campinas, 2016.

FARINA, C. **Pedagogia das afecções**: arte atual, corpo e sujeito. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODARD, Hubert. Foreword by Hubert Godard. In: MCHOSE, Caryn; FRANK, Kevin. **How Life Moves**: Explorations in Meaning and Body Awareness. Berkeley: North Atlantic Books, 2006b. p. ix-xiv.

JOHNSON, Don. **Corpo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990. p. 151 - 171

LIMA, D. **Gesto**: Práticas e Discursos. 1ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó, 2013. p. 71- 79.

LIMA, S. P. F de. Escolinha de arte do brasil: movimentos e desdobramentos. In: **Anais do 21o Encontro Nacional da ANPAP**; Rio de Janeiro, 2012 p.454 - 466.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Falta a cidade: Editora Orfeu Negro, 2012. p. 27 - 49

MACHADO, Meire Luci Bernardes Silva; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. LEITURAS SOBRE O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO EM GASTON BACHELARD. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p.59-69, out. 2013.

MARQUES, Isabel A.. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 70-78, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

MARQUES, I. Oito razões para ensinar dança na escola. In: Gilberto Icle. (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 2., p.57- 72.

PROJETO PEDAGÓGICO. Curso de **Licenciatura em Dança**. Departamento de Artes Corporais, Instituto de Artes, Unicamp. 2016.

RIBEIRO, M. M. O Prazer Estético: um laboratório somaestético na sala de aula de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 133-146, jun. 2012. ISSN 2237-2660. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/25683>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

RICHTER, S. R. S. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa. **Revista Educação**. Santa Maria, n. 2, v.31, p.241-254, jul./dez.2006.

SAFRA, G. **A face estética do self: teoria e clínica**. 3ª edição. São Paulo, SP: Ideias & Letras, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu** (14). Campinas: 2000. p. 235 -249

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001. p. 11 - 12, p. 87 - 101

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para Ensino Fundamental - anos iniciais**. São Paulo: SEE 2014. 17p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo.: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2ed. São Paulo: SEE, 2011. 260p.

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