



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

CAMILA CORREIA SANTOS GONÇALVES

**DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR – POR UM CONHECIMENTO
COM AÇÕES EMANCIPATÓRIAS**

Salvador
2017

CAMILA CORREIA SANTOS GONÇALVES

**DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR – POR UM CONHECIMENTO COM
AÇÕES EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lenira Peral Rengel.

Salvador
2017

L935

Gonçalves, Camila Correia Santos
DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR – POR UM CONHECIMENTO COM AÇÕES EMANCIPATÓRIAS / Camila
Correia Santos Gonçalves. -- Salvador, 2017.

102 f. : il

Orientadora: Lenira Peral Rengel.
Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em Dança) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de
Dança, 2017.

1. Dança na escola. 2. Educação emancipatória. 3. Autonomia. 4. Interação. 5. Corpo. I. Rengel, Lenira Peral.
II. Título.

CAMILA CORREIA SANTOS GONÇALVES

**DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR – POR UM
CONHECIMENTO COM AÇÕES EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Dança, Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 20 de março de 2017.

Lenira Peral Rengel – Orientadora

Doutora em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Rita Ferreira de Aquino

Doutora em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Kathya Maria Ayres de Godoy

Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Estadual de São Paulo

Dedico este trabalho a duas crianças em especial:

A Gabriel que, sem palavras, me ensina muito do que eu preciso aprender.

À minha filha, Maya, que mesmo sem ainda ter nascido me faz acreditar em um amanhã mais feliz e mais justo para todas as crianças.

A vocês todo o meu amor, e o melhor de mim, sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeira e imensamente à professora **Lenira Peral Rengel**, pela acolhida, por me receber de braços abertos, por me ensinar diariamente o real sentido de ser professora, por me mostrar sua visão de mundo e caminhar junto, confiando em mim e na minha pesquisa. Não existem agradecimentos suficientes. Minha sincera e eterna gratidão e amizade.

Aos meu pais, **Luiz Cordeiro e Glória Gonçalves**, pela dedicação de uma vida inteira a me nutrir dos melhores sentimentos, a me incentivarem a ser quem eu sou e acreditarem sempre nas minhas escolhas. Obrigada por serem exemplos de bondade, coragem e perseverança.

Ao meu irmão, **Vinícius Gonçalves**, pela amizade mais longínqua, pela generosidade de dividir diariamente seus conhecimentos, me mostrando sempre um lado mais erudito mais dedicado e mais estudioso da vida.

Ao meu companheiro de vida **Gil Camara**, por acreditar em mim mais do que eu mesma, me impulsionar a buscar novas conquistas, e colocar mais arte, mais amor e mais cor nos meus dias.

Aos meu colegas, professores e funcionários da escola Municipal de Pituaçu, por serem companheiros amorosos e generosos na vida docente, sem vocês esta conquista não seria possível. Em especial aos amigos **Iracema Paixão, Humbelina Silva e Tito Marcos**, meus queridos gestores. Minha gratidão transcende este momento, agradeço por existirem e fazerem parte da minha vida.

As minhas queridas amigas **Luna Dias, Carolina Falcão, Naia Pratta, Mab Cardoso e Catarina Veiga**, por começarem comigo minha trajetória acadêmica na dança e terem se tornado irmãs, pessoas amadas que engrandecem meus dias.

Aos meus parceiros de caminhada, colegas de mestrado da turma de 2015, **Aline Amado, Arilma, Andréia Barreto, Bruno Oliveira, Edeise Gomes, Evie Souto, Guilherme Fraga, Kiran Gorki, Lina Montoya, Mariana Batista, Patrícia Zarske, Thais Sousa, Roselia Lobato e Sônia Gonçalves**, com vocês esse caminho se tornou prazeroso, estudar se tornou alegria. Obrigada por todos os preciosos momentos compartilhados e por todo o conhecimento trocado. Faço um agradecimento especial à **Aline Lucena**, gratidão pela sua amizade e por me fortalecer diariamente, por ser minha memória nos momentos mais difíceis sempre

com muito carinho amor e solidariedade, e por ser um exemplo de mulher-artista-pesquisadora, a quem admiro muito.

Aos meus queridos professores, que desde muito cedo despertaram em mim o desejo de abraçar essa profissão, em especial à **Vanda Portugal**, hoje minha grande amiga, por todo amor, generosidade e companheirismo, e por ter me mostrado ainda criança a importância da autonomia e da emancipação. Carrego em mim diariamente todo o conhecimento que você me impulsionou a construir. Agradeço aos queridos professores da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, que em minha Graduação, Especialização e Mestrado me ensinaram e me incentivaram a ser uma profissional dedicada e buscar a cada dia ser alguém melhor para o mundo e para a Dança, principalmente à professora **Leda Muhana**, por todas as experiências divididas no Grupo de Dança Contemporânea, por me incentivar muito a ingressar neste curso de Mestrado e ter iniciado essa trajetória comigo.

As professoras **Rita Aquino** e **Kathya Godoy**, por terem aceitado participar desta pesquisa e contribuírem de maneira valiosa e generosa.

Aos colegas professores de Dança da Rede Municipal de Salvador, em especial **Alana Falcão**, **Mayanna Magalhães**, **Simone Lisete** e **Isabel Ezinwa**, por terem colaborado e se dedicado à essa pesquisa com amor e solidariedade.

À todas as pessoas que perto ou longe foram fundamentais nesse processo, me nutrindo, alimentando, cuidando e fortalecendo, em especial **Didi**, **Tia Arlinda** e **Liana**.

Por fim agradeço imensamente aos meus alunos, de todas as escolas e de todas as épocas. Meu muito obrigada, pela oportunidade de ser professora e aprender tanto com vocês!

GONÇALVES, Camila Correia Santos. Dança no ambiente escolar – Por um conhecimento com ações emancipatórias. 102 f. il. 2017. Dissertação (mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Um ensino de Dança pautado sob uma ótica tradicionalista compreende e estuda o corpo em uma perspectiva reguladora (SANTOS, 2009). Nesta proposta formativa perpetua-se um modelo de ensino e aprendizagem voltado para o treinamento de determinados padrões de movimento, reforçando atos, tantos verbais, como não verbais, sobre a Dança e sobre o corpo que dança. Dificulta-se, assim que, aquele que aprende, conheça a Dança sob uma perspectiva da corponectividade (RENGEL, 2007) em uma mundividência da contemporaneidade. Um ensino de Dança partindo de uma proposta emancipatória vem para colaborar com um entendimento ampliado do corpo e da Dança. O principal objetivo desta pesquisa é fazer uma análise, e apresentar argumentações, a partir do ponto de vista do professor de Dança acerca do ensino desta na escola. Enquanto docente de Dança na Escola Municipal de Pituçu (Salvador – BA), convivendo com colegas e voltada para as ações em todo o Município – sem deixar de compreender os contextos locais são constantemente imbricados em contextos mais globais e vice-versa – discuto acerca de ações emancipadoras, compartilhando experiências e pressupostos teóricos que são referência, não apenas para meu modo de ensinar, mas para grande parte do ensino no país não limitado apenas ao âmbito do ensino de dança. Esta pesquisa, portanto, visa refletir conceitos como autonomia e emancipação e debater questões relativas ao ensinar dança dentro das escolas de educação básica, debruçando um olhar sobre essas vivências docentes cotidianas. Para tanto este estudo se referencia principalmente em Jacques Rancière (2015) e Lenira Rengel (2007). Os procedimentos metodológicos da pesquisa consistem na análise de aspectos relativos aos processos de ensino/aprendizagem na escola, atendo-se principalmente ao tocante à Dança. Debrucei-me sobre análises bibliográficas, relato de experiência articulada ao estudo de caso acerca de minha atuação docente na Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador, bem como da de demais professores desta mesma rede. Para tanto, realizei entrevistas e diálogos com esses profissionais. A relevância desta pesquisa está em apontar como os modelos educacionais de ensino/aprendizagem comprometidos com uma formação emancipatória colaboram para os entendimentos de corpo não dualistas e da Dança como mediação educacional e campo de conhecimento. Ressalto, como parte dos resultados, proveitosas possibilidades de diálogo entre diferentes profissionais, entre professor e alunos bem como entre a escola de educação básica e a universidade.

Palavras-chave: Dança na escola; Educação Emancipatória; Autonomia; Interação; Corpo.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. Dance in the school environment – For a knowledge of emancipatory shares. 102 pp. ill. 2017. Master Dissertation – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

Teaching dance based on a traditionalist perspective involves and study the body via a regulatory prospect (SANTOS, 2009). This landscape, maintains a teaching and learning model based on the repetition of certain patterns of movement which reinforces acts (both verbal and non-verbal), about Dance and the dancing body. The traditionalist perspective hinders the student from the knowledge of Dance via a *bodycorporectivity* (RENGEL, 2007) in the contemporary world. As in otherwise, teaching dance departing from an emancipatory angle collaborates to an enlarged understanding of the body and the Dance. The main goal of this research is to analyze and present arguments based on the dance teacher's outlook regarding dance tutoring in Brazilian schools (primary and high school). As a dance educator of *Escola Municipal de Pituaçu* in Salvador/Bahia, I intend to discuss about emancipatory attitudes encompassing not only local but also global contexts. I propose to do so by sharing experiences and theoretical premises that relates not only to my teaching dynamics but also to the general teaching model in Brazil, not limiting the research to the scope of the Dance field. This research, therefore, aims to reflect autonomy and emancipation concepts, and to debate issues related to dance tutoring within basic education schools, looking at the educator's everyday experiences in class. In order to achieve such purpose, this study refers mainly to Jacques Rancière (2015) and Lenira Rengel (2007). The methodology of this research consists in the analysis of the aspects related to the process of teaching/learning Dance in school. I focused on bibliographical analysis, report of my teaching experience associated with the case study about my role at *Escola Municipal de Pituaçu* as well as the experiences of other teachers of the same educational system. For that reason, I have conducted interviews and meetings with these professionals. The relevance of the present research is to identify how educational models that are dedicated to an emancipatory formation collaborate for non-dualistic understanding of the body, contributing for a view of Dance as an educational occurrence and a field of knowledge. I emphasize as part of the results, constructive possibilities for dialogue between distinct professionals, teachers and students, as well as between the School and the University.

Keywords: Dance at school; Emancipatory Education; Autonomy; Interaction; Body.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	O corpo na escola	21
Quadro 2	Quatro pilares da educação de Jacques Delors.....	49
Figura 1	Apresentação dos alunos do nono ano na Semana da Consciência Negra da Escola Municipal de Pituaçu. Quadra da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016	18
Figura 2	Aula dos alunos do oitavo ano da Escola Municipal de Pituaçu. Sala de Dança da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016	25
Figura 3	Alunos confeccionando materiais cênicos. Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2014	30
Figura 4	Charge do cartunista Quino, onde a personagem Mafalda se questiona sobre a transmissão do conhecimento	32
Figura 5	Aula dos alunos do oitavo ano na Sala de Dança da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016	37
Figura 6	Alunos do sétimo ano construindo um roteiro. Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016	48
Figura 7	Apresentação dos alunos do nono ano da Escola Municipal de Pituaçu na mostra do Projeto “Arte no Currículo” (Espaço Cultural Barroquinha), Salvador – BA, 2016.....	56
Figura 8	Fachada da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2014	63
Figura 9	Apresentação dos alunos do nono ano na Semana da Consciência Negra da Escola Municipal de Pituaçu. Quadra da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016	72
Figura 10	Ciclo de formação para professores de Dança do Projeto “Arte no Currículo”, 2015.....	76
Figura 11	Ciclo de formação para professores de Dança do Projeto “Arte no Currículo”, 2015.....	78
Figura 12	Grito de carnaval da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2014	84
Figura 13	Apresentação dos alunos do nono ano na Semana da Consciência Negra da Escola Municipal de Pituaçu. Quadra da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, O COMEÇO DE UMA CONVERSA	12
CAPÍTULO I – DANÇA NA ESCOLA.....	18
1.1 CONCEPÇÕES DE CORPO NA ESCOLA: Agentes atuantes nos processos de ensino/aprendizagem em Dança.....	18
1.2 ESCOLA, ESPAÇO DE ENSINO/APRENDIZADO DO CORPO	25
1.3 DA PONTA DO PÉ À PONTA DO LÁPIS: De um ensino tecnicista a um ensino da Dança como área de conhecimento em uma coimplicação entre teoria/prática...	30
1.4 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
CAPÍTULO II – EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A DANÇA NA EDUCAÇÃO	48
2.1 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE: Ações emancipatórias na escola	48
2.2 TRABALHANDO A AUTONOMIA: Entraves e possibilidades de uma atuação emancipatória	56
2.3 PROFESSOR EMANCIPADO, ESCOLA EMANCIPADORA: O profissional de Dança como um mestre emancipador e mestre ignorante	63
CAPÍTULO III – COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: COMPARTILHAR CONHECIMENTOS É EXERCITAR A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	72
3.1 REDES COLABORATIVAS: Ampliando ações emancipatórias.....	72
3.2 PROCESSO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	76
3.3 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS E SEUS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO.....	78
3.4 COMO A DANÇA É VISTA PELA COMUNIDADE ESCOLAR	84
3.5 DIFERENTES METODOLOGIAS E ABORDAGENS DE ENSINO DE DANÇA ..	88
CONSIDERAÇÕES	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	98
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	98

APÊNDICE B – CARTA CONVITE ÀS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	99
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	100
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	102

INTRODUÇÃO, O COMEÇO DE UMA CONVERSA

Busco tratar a introdução desta dissertação como um diálogo com a professora e o professor de Dança no ambiente escolar, com o/a estudante ou a quem e ou aqueles que, porventura se interessem pela **Dança** e questões que buscam uma transformação do ensino de modo emancipador e/ou emancipatório. Sendo assim, o tema tentacular desta nossa conversa é o ensino de Dança sob uma perspectiva educacional **emancipatória**. O interesse advindo da necessidade em estudar e pesquisar aspectos relativos às abordagens pedagógicas nos processos de ensino/aprendizagem em Dança surgiu a partir de experiências, inicialmente como aluna da licenciatura em Dança (e professora estagiária na rede particular de ensino), e do Curso de Especialização em *Estudos contemporâneos em Dança* (UFBA) e posteriormente como professora de Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Tenho fortes argumentos para imaginar que este tema também instigue e mova vocês, professoras e professores de Dança. Essa, a meu ver, é uma das partes mais prazerosas de todo estudo: encontrar aqueles que assim como nós se movem por motivos parecidos. Todavia, esse mover não se dá apenas por razões amigas e por vontades parceiras, mas, sobretudo, pelo engajamento voltado a uma perspectiva de mundo como pensamento social crítico pleno, vinculado a uma inserção, dentro da potência também mais plena possível, da Dança como possibilidade transformadora do ensino/aprendizagem no processo formativo no ambiente escolar.

Para tanto, nossa conversa parte de uma pergunta: Como uma proposta de ensino/aprendizagem emancipatório opera na construção do conhecimento em Dança e da compreensão do corpo enquanto **corponectivo**?

Nesta pesquisa tenho como objetivo analisar o ponto de vista do professor de Dança acerca do ensino desta área do conhecimento nos processos de formação da educação básica. A proposição é apontar possibilidades de atuação docente em prol de uma educação emancipadora, ao debater questões relativas ao ensinar dança nas escolas, com foco nas vivências docentes cotidianas. Importante ressaltar que a abordagem para vivência e experiência é a de que ambos os conceitos são um conjunto de práticas, aulas, leituras, estudos, cursos e pesquisas. Ao trazer minha

experiência docente e as de outros profissionais da Rede Municipal de ensino de Salvador, por meio de diálogos e entrevistas sobre seu fazer, pretendo então, discutir com você leitor, sobre uma educação que atua no sentido de promover um maior empoderamento¹ do corpo. Corpo entendido enquanto pessoa e sujeito de direito, questionando padrões, normas, dualismos e dicotomias a que estamos, mesmo que de modo velado, submetidos e sob os quais continuamos ainda muitas vezes pautando nossa construção de conhecimento acerca de nós mesmos e do mundo na escola e na sociedade.

Trabalhar para uma construção do conhecimento de corpo enquanto corponectivo e sob uma **perspectiva emancipatória**, trata de modo a contribuir para tecer uma interposição à uma **educação reguladora** e restritiva. Uma meta é a de que a Dança venha a possibilitar e fomentar tais discussões, atuando efetivamente para a emancipação e desenvolvimento da autonomia das pessoas nos ambientes escolares.

Uma das palavras-chave deste estudo, **corpo**, será tratado nesta pesquisa como aquilo que nós somos nos desapegando da ideia de corpo como algo que possuímos e controlamos. A pesquisadora e professora da área da Dança, Lenira Peral Rengel (2007) em sua tese: *Corponectividade – comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação*, traz considerações acerca do entendimento de corpo que emerge dos ambientes educacionais, de maneira ampla. A partir de seus estudos, a hipótese desta pesquisa é a de que somos seres corponectivos (RENGEL, 2007). Ela é determinante, na abordagem deste estudo, e fundamental para o desenvolvimento de uma educação voltada para a autonomia emancipadora e de um ensino/aprendizagem em Dança que visa romper com a concepção dualista de corpo (corpo e mente dissociados) e outras dicotomias que emergem, como teoria e prática, arte e ciência, por exemplo. Simultaneamente e reciprocamente, desenvolver os processos de ensino/aprendizagem em Dança a partir de uma proposta emancipadora é também determinante para possibilitar um entendimento de corpo e de Dança voltados para ações libertadoras. É no próprio cotidiano de procedimentos do ensino da dança, jogos, sequências de movimento, material audiovisual, o modo de falar do professor, o modo de contar a história da

¹ Empoderamento a partir de tradução da palavra de origem inglesa *empowerment* significa dar poder para alguém desempenhar determinada tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas. Paulo Freire (2003), aborda que se empoderar é realizar mudanças e ações, que levam ao fortalecimento e autonomia da pessoa.

dança que é possível se revisitar paradigmas na escola e no próprio estudo da área. E é nesta vivência cotidiana dentro da Escola Municipal de Pituaçu (local onde minha experiência docente acontece), e de outros ambientes pares a este, que busco identificar ações emancipadoras de ensino/aprendizagem, e desenvolver uma reflexão crítica sobre estas e sua consequente atuação para uma formação voltada para a autonomia.

O entendimento do corpo enquanto corponectivo é um entendimento global da pessoa. Estar ciente deste não dualismo age na nossa existência como estudante, professor, artista. Por esse motivo o conceito de corponectividade é um marco teórico deste estudo, o qual torna-se núcleo para outros conceitos-tema da pesquisa. A ideia de corpo enquanto corponectivo mediará todos os demais temas trabalhados, pois é por meio da compreensão de corpo enquanto pessoa, sujeito de direito e corpo como corpomente indissociáveis, que proponho trabalhar os conceitos de **interação, emancipação e autonomia** na educação (mais especificamente no ensino de dança). Reafirmo, ainda, ser deste entendimento de corpo que abordo as questões relativas ao ensino/aprendizagem em Dança na escola. Ainda para falar de corpo, trago como referência Michel Foucault, onde, em seu livro *Vigiar e Punir* (2014), o mesmo aborda questões sobre a regulação e padronização dos corpos, e a ideia de corpos dóceis.

O professor Paulo Freire (2011), patrono da educação brasileira é um dos principais referenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, por nos trazer fundamentos necessários para discutirmos o que propõe uma educação emancipatória e, consequentemente, como entendemos um ensino de Dança pautado nesta perspectiva.

Estivemos por muito tempo condicionados a possibilidades restritas dentro do ambiente educacional no que diz respeito à valorização dos saberes daquele que aprende, em detrimento da extrema exaltação dos saberes daquele que ensina. Este ponto de vista nos remete a uma educação que atua sob o ponto de vista da regulação (SANTOS, 2009). Importante ressaltar que este trabalho apesar de debruçar um olhar mais apurado ao trabalho do docente, não propõe uma hierarquização de saberes. Muito pelo contrário, para um maior entendimento acerca da construção do conhecimento é que será defendida uma educação com perspectivas emancipatórias, na qual o aluno é visto como protagonista da construção do seu conhecimento. Assim, outra importante referência nesta pesquisa

é o professor e sociólogo Boaventura de Souza Santos (2009) no que se refere a compreender o conflito entre as diferentes abordagens pedagógicas, a educação emancipatória, e a educação reguladora. Veremos como esse conflito será benéfico para conversarmos sobre a educação e principalmente sobre a Dança dentro da escola.

Outro autor de valiosas contribuições durante toda minha trajetória docente e que é referência na construção do entendimento do que se trata uma educação emancipatória é Theodor Adorno, pesquisador das áreas da Filosofia e Sociologia que dedicou a vida ao entendimento dos processos de formação do homem na sociedade. Em seu livro *Educação e Emancipação* (1995), Adorno nos traz que uma educação emancipadora é o caminho para a formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes e inventivos. Do contrário estaremos atuando numa educação que restringe, condiciona e massifica os educandos, perpetuando nos discursos da escola um ideal de regulação e dominação e não do progresso, autonomia e desenvolvimento humano. Para Adorno, esse discurso favorece as situações extremas e a barbárie, que sempre existiram e continuam fazendo parte da história da humanidade, e só podem ser confrontadas à luz do esclarecimento, de uma educação que ao ensinar sensibiliza e responsabiliza aquele que aprende acerca do conhecimento construído.

Tendo em vista que esta pesquisa busca fomentar discussões acerca do trabalho do docente, a obra *O Mestre ignorante – Cinco lições sobre emancipação intelectual* (2015) é referência. O autor, o filósofo Jacques Rancière aborda o saber da experiência de um professor que encontrou em uma das muitas situações problema, que surgem na vivência docente, uma proposta de uma ação emancipatória. Em seu livro Rancière nos propõe a liberdade de pensar a educação e de repensarmos a nós próprios como educadores, a partir da experiência de Joseph Jacotot, um pedagogo francês do início do século XIX, que ao se encontrar em uma situação adversa, desenvolve um método emancipador. Segundo Jacotot todo professor pode ensinar, mesmo sem conhecer profundamente o objeto de estudo. Essa afirmação pode soar estranha em um primeiro momento, mas conhecendo essa obra de forma mais aprofundada veremos que na verdade o que Rancière nos traz é que o professor não detém e transmite um conhecimento pronto, estagnado ou preconcebido. Ele buscará aguçar os discentes a investigarem e construir, por meio de suas vivências educativas, seu próprio conhecimento. A

história do professor Jacotot, contada por Rancière, nos faz ainda refletir sobre as difíceis e pouco favoráveis condições de ensino/aprendizagem a que muitas vezes estamos sujeitos nos ambientes da educação formal, principalmente nas redes públicas de ensino, sejam elas federais, estaduais ou municipais, esfera a qual esta pesquisa se debruça mais diretamente. Essa reflexão me leva a argumentar, e gostaria imensamente de propor a você leitor que se engaje nessa ideia durante a leitura deste trabalho, que rever os nossos discursos sobre o corpo na escola, discutindo e problematizando é muito mais benéfico e atuante do que passar anos de nossa vida profissional reclamando do sistema educacional do qual fazemos parte.

Durante esses anos de experiência e vivência diária dentro do ambiente escolar inúmeras foram as situações onde o “sistema” se mostrou como instância de impossibilidade de ações emancipatórias, porém é importante perceber que uma vez inseridos no sistema escolar, o “sistema” também somos nós. Depende também de nós, os “corpos” que constituem o sistema educacional, as possibilidades de criar ambientes adequados, situações mais favoráveis para o ensino/aprendizagem e os entendimentos acerca daquilo que acreditamos e defendemos, como o de corpo enquanto corponectivo, por exemplo. O autor Pascal Gielen (2015) nos traz que não existem situações perfeitas e adequadas, e sim cabe a nós estabelecer uma “ética situacional”, desenvolvendo as situações e ambientes que tanto desejamos e precisamos para atuar numa educação consciente, crítica e criativa na construção do conhecimento.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa consistem no estudo e discussão de aspectos relativos aos processos de ensino/aprendizagem na escola, atendo-se principalmente ao tocante da Dança. No primeiro capítulo abordo uma discussão sobre a Dança na escola, e sobre o corpo e os entendimentos de corpo daqueles que atuam nos processos de ensino/aprendizagem. Abordo também aspectos do ensino de dança na educação básica por meio de estudos dos seus documentos legais e seu histórico. Ainda neste capítulo discuto as concepções dualistas de corpo e, em contraposição proponho a noção de “corponectividade”.

No segundo capítulo são tratados os conceitos de emancipação e autonomia, e, sobre tais conceitos, é discutido o trabalho do professor de Dança no ambiente educacional.

No terceiro capítulo são trazidos relatos de experiências acerca da docência

em Dança, tanto das que vivencio na Escola Municipal de Pituaçu como também de outras professoras da Rede Municipal de Ensino. Elas apresentadas por meio de entrevistas com perguntas acerca do ensino de Dança na rede municipal de ensino de Salvador. Abordo também a ação do projeto “Arte no currículo”, oriundo de convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria de Educação do Município de Salvador, salientando a importância dessa aproximação entre escolas e universidade em prol de um ensino de Dança e de Arte como áreas do conhecimento específicas e de fundamental relevância na educação básica.

A Dança, como área específica do conhecimento, está hoje presente em muitos ambientes escolares. Problematizar o papel do professor de Dança na educação básica faz-se necessário para analisarmos o papel da Dança dentro do processo de formação dos estudantes e sua significativa atuação dentro do estudo do corpo, do movimento, da construção de identidades, e da sua relação consigo e com a sociedade. Consideramos que a relevância desta pesquisa está em apontar como propostas educacionais de ensino/aprendizagem comprometidas com uma formação emancipatória colaboram para os entendimentos de corpo e Dança das pessoas envolvidas. Esta pesquisa busca propiciar ainda mais o diálogo da Universidade com as práticas educacionais nas escolas de ensino fundamental onde a dança é trabalhada. Esta aproximação se mostra benéfica e necessária para discutir tais questões e repensarmos nossos processos de formação e nossas atuações profissionais dentro da área da Dança.

CAPÍTULO I

DANÇA NA ESCOLA

1.1 CONCEPÇÕES DE CORPO NA ESCOLA: Agentes atuantes nos processos de ensino/aprendizagem em Dança

Figura 1 - Apresentação dos alunos do nono ano na Semana da Consciência Negra da Escola Municipal de Pituaçu. Quadra da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016



Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

Este capítulo trata sobre o ensino de Dança na escola de educação básica. Para tanto a consideração é a de que se faz necessário prioritariamente refletir o **corpo** na escola. Quando digo o corpo na escola, estou falando “a pessoa na escola”. Frequentemente na escola o grupo de professores é chamado de **corpo docente**, e são adotadas outras expressões que carregam a palavra corpo como, por exemplo, **corpo discente**, **corpo técnico**, **corpo gestor**, **corpo administrativo**, **corpo de funcionários**. A palavra corpo nessas expressões carrega o significado de grupo de pessoas. Reafirmo que nesta dissertação usaremos a palavra corpo para

tratar de pessoa (o que não impossibilita que a palavra pessoa também seja utilizada no decorrer desta escrita) e essa escolha linguística reflete uma escolha ideológica e epistemológica acerca daquilo que somos, ou mais coerentemente dizendo, de **quem** somos. Uma afirmação importante: **somos corpo**. Essa assunção, aparentemente óbvia não é, no entanto, nosso principal e primário entendimento. Quando aprendemos e construímos questões como identidade, personalidade, preferências, habilidades e dificuldades, geralmente as fazemos a partir de referências mais subjetivas acerca de nós mesmos, distanciadas do corpo “físico”. Tratamos sobre nós e sobre o nosso o corpo, como se ambos fossem instâncias separadas. Pensamos a mente ou a consciência como sendo de fato nossa existência humana, e o corpo como um veículo que a mente habita. No entanto, a essência (ou existência) humana não pode mais ser pensada de forma distanciada do corpo. O corpo não é um algo que temos, **o corpo é quem nós somos**.

A autora Denise Najmanovich, nos traz em seu livro *O sujeito encarnado* a seguinte consideração:

De que falamos quando falamos de corpo? Partindo de um olhar que rompa as dicotomias clássicas e que aceite dar conta do lugar da enunciação, a primeira coisa a saber, é do que estamos falando, ou seja estamos traduzindo para a linguagem verbal nossa experiência corporal. (NAJMANOVICH, 2001, p. 9)

Durante os últimos cinco anos atuando na rede municipal de ensino de Salvador, lecionando Dança para crianças e adolescentes, tenho tentado buscar outras formas de pensar o corpo na escola em que trabalho, instigando meus alunos e colegas a reverem metáforas que se tornam corpo, e utilizamos todos os dias para falar de corpo na escola. Em conversas estabelecidas em sala de aula com alunos costumo trazer diversos questionamentos a fim de instigar a reflexão sobre o corpo e sobre os discursos que utilizamos para tratar o corpo. Surgem perguntas como: “– *Temos um corpo ou somos um corpo?*” As respostas são divididas, tendendo ao uso do pronome possessivo. Em seguida, para aproximar o entendimento costumo perguntar: “– *Ter um corpo é parecido com ter uma caneta, ter um sapato ou ter uma bicicleta?*” A resposta é quase unanimemente negativa. De forma geral, toda criança ou jovem com que trabalhei e trabalho na escola percebe que ter um corpo

não é parecido com ter um objeto, no entanto a linguagem que utilizamos para tratar corpo e objeto é extremamente parecida.

O exercício de traduzir para a linguagem verbal nossa experiência corporal (entenda-se que verbal é corporal), como traz Najmanovich (2001), esbarra frequentemente em barreiras dualistas sobre o corpo, como corpo e mente.

“– Professora, e aquela história da mente sã em corpo são²? Os professores sempre falaram isso!” Esta frase amplamente utilizada dentro da escola, demonstra um entendimento dualista de corpo, onde o corpo e a mente são partes separadas que compõem quem nós somos. Convivemos diariamente com a separação corpo e mente, reforçada nos discursos da mídia e da escola como nos traz Rengel (2007). Vivemos em um mundo onde a concepção hegemônica³ acerca do corpo é de que temos um corpo habitado por uma mente, de que há uma mente que sustenta e comanda um corpo.

A ideia dualista do corpo e da mente como substâncias diferentes e separadas tem funcionado muito bem a serviço de uma educação reguladora, que precisa convencer as pessoas a agirem e moverem-se segundo determinados padrões, em busca de uma "ordem" geral. Para Boaventura de Sousa Santos (2009), uma educação reguladora prevê um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento designado por ordem. A educação reguladora existe em oposição a uma educação emancipadora, que prevê um ponto de ignorância denominado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade.

O corpo é um objeto e alvo de poder (FOUCAULT, 2014). Podemos entender que o corpo na escola, assim como em outras instituições disciplinadoras passa por processos de controle e correção, entrando em uma maquinaria de poder que o

² *Mens sana in corpore sano* ("uma mente sã num corpo são") é uma famosa citação latina, derivada da Sátira X do poeta romano Juvenal. No contexto, a frase é parte da resposta do autor à questão sobre o que as pessoas deveriam desejar na vida. A conotação satírica da frase, no sentido de que seria bom ter também uma mente sã num corpo são, é uma interpretação mais recente daquilo que Juvenal pretendeu exprimir. A intenção original do autor foi lembrar àqueles dentre os cidadãos romanos que faziam orações tolas que tudo que se deveria pedir numa oração era saúde física e espiritual. Com o tempo, a frase passou a ter uma gama de sentidos. Pode ser entendida como uma afirmação de que somente um corpo são pode produzir ou sustentar uma mente sã. Seu uso mais generalizado expressa o conceito de um equilíbrio saudável no modo de vida da pessoa.

³ A palavra hegemonia significa a supremacia ou influência preponderante exercida por uma cidade, povo, país, etc. sobre outros. Aqui utilizamos a ideia de conhecimento hegemônico trazida por Boaventura de Sousa Santos, em seu trabalho *Epistemologias do Sul* (2010), de que existem conhecimentos que exercem soberania sobre outros, criando fronteiras abissais entre eles, onde um se mostra mais influente no mundo em detrimento de outros. Esse trabalho será mais abordado no segundo capítulo desta dissertação.

enquadra, desarticula e desconstrói. Essa mecânica do poder abordada por Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, define como dominar os corpos, tornando-os submissos, tornando-os corpos dóceis: "É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 2014, p. 126). Este entendimento nos mostra que o pensamento escolar, em sua grande maioria, perpetuando seu sistema disciplinador impõe que existem comportamentos adequados ou inadequados para cada corpo e que devemos nos condicionar a atender aquilo que é esperado e exigido em cada ambiente educacional, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – O corpo na escola

Sala de aula = corpos (alunos) parados e em silêncio.
Pátio = corpos (alunos) correndo e gritando.

A escola estimula que pensemos o corpo como algo que possuímos e controlamos, como algo que está a serviço de nós, sendo assim, ele também pode, portanto, ser controlado por outrem, alguém pode determinar como você deve agir e se colocar no mundo e isso não deve ser questionado ou refletido.

Houve, durante a Época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde. (FOUCAULT, 2014, p. 134)

Na ampla maioria dos ambientes escolares foi criada e estimulada uma cultura corporal massificadora e disciplinadora, portanto reguladora. Desde a disposição do espaço escolar, onde as salas de aula são arrumadas em fileiras de carteiras, pouco confortáveis, e que limitam os movimentos. Foucault aborda esta questão trazendo a ideia da "*Arte das distribuições*", afirmando que a disciplina em primeiro lugar atua sobre a distribuição dos indivíduos no espaço

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compões de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos

indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios. (FOUCAULT, 2014, p. 144)

Nessa distribuição espacial há pouca interação entre os alunos e o professor, colocando este último em um local de destaque, demonstrando a separação hierárquica dos corpos, como nos traz Foucault é o princípio da localização imediata ou do quadriculamento, "cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo" (FOUCAULT, 2014, p. 140), até os discursos comumente utilizados para disciplinar os alunos tais como: "Fique quieto em seu lugar".

A escola desencoraja o poder do próprio corpo em um caráter autônomo, e empodera-o apenas acerca de uma utilidade operacional e técnica homogênea, ensinando que o corpo deve ser controlado, os movimentos precisam ser limitados e que precisamos entrar (nós corpos) em uma ordenação, para aprender determinados conteúdos, iguais e "úteis" para todos.

A disciplina fabrica assim corpos submissos exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão" uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2014, p. 135-6).

Precisamos, portanto, estar em uma padronização ideal (corporal e espacial) para termos um ambiente educativo dito adequado. É de interesse do sistema escolar que a espacialidade colabore para uma docilidade dos corpos, o que resulta em ganho de tempo e produtividade no processo de educação reguladora.

O professor é um profissional que, como poucos, vivenciou seu ambiente de trabalho ao longo de anos antes de atuar nele, uma vez que nós professores fomos todos, durante grande parte de nossas vidas, alunos. Partindo desta reflexão é comum que nós acabemos adotando ações e discursos da educação que vivenciamos e internalizamos enquanto alunos, sem fazermos a devida reflexão acerca da repercussão dos mesmos sobre os corpos. Nós professores, e nesse caso principalmente os professores de Dança, precisamos estar atentos e vigilantes

às ações e discursos enraizados em nossa atuação docente que operam numa homogeneização e disciplinarização dos corpos.

De modo amplo o conceito de disciplina ainda é utilizado como sinônimo de ordem e situação adequada e aceitável nos ambientes escolares. Em razão da realização dos Jogos Olímpicos 2016 na cidade do Rio de Janeiro, começou a ser veiculada nas rádios e nos canais de TV aberta, uma propaganda do Ministério da Educação (MEC) acerca dos problemas disciplinares nas escolas de educação básica, trazendo a palavra **indisciplina** em seu texto publicitário. A peça publicitária intitulada "Professores olímpicos" mostra atletas olímpicos brasileiros trazendo um recado aos alunos do Brasil: "O professor no Brasil hoje gasta em média 20% do seu tempo com **indisciplina**. Não é à toa que a gente chama o treinador de professor. Respeite seus professores. São eles que vão te ajudar a ser um campeão na vida!⁴"

Assunto premente, é o atual desinteresse e pouco envolvimento com a construção do conhecimento nas escolas, bem como a falta de empatia e agressividade por parte dos alunos com os professores. A partir da perspectiva desta pesquisa, a referida peça publicitária não poderia ser mais inapropriada ao tratar de um assunto tão delicado, pois reafirma justamente a questão que tanto tem afastado os corpos da escola, os ideais de submissão e docilidade esperados dos alunos ainda hoje por parte de muitos professores, e fazendo ainda uma péssima comparação entre o professor e o treinador.

Em ambientes formativos coletivos, como é o caso da escola, existe de fato a necessidade de trabalharmos noções de respeito, empatia e colaboração em prol de um ambiente saudável, ético e aprazível. Muitas vezes nós professores, equivocadamente, acabamos por adotar medidas disciplinadoras no intuito de encontrar essa situação. Ao pensarmos acerca de propostas emancipadoras percebemos que as regras escolares precisam adequar-se a um processo mais humanizado e menos disciplinador.

Muitos professores adotam a proposta de "combinados", expressão que soa menos autoritária a "regras", e que na maioria dos casos são criadas juntamente com os alunos, fazendo-os refletir acerca da necessidade de encontrarmos

⁴ Essa fala esteve presente na propaganda do governo federal com atletas olímpicos debatendo o respeito ao professor, em 2016. Disponível em: www.vimeo.com/170676196. Acesso em: Agosto 2016.

estratégias de convivência pacífica. Pequenas ações como esta demonstram o interesse em aproximar as relações entre os indivíduos. Precisamos perceber que a hierarquização e o poder exercido sobre os corpos na escola, aplicados por séculos, não têm obtido bons resultados, como podemos observar na grande falta de interesse dos jovens hoje na escola.

Precisamos educar para a emancipação, estimulando a autonomia e valorizando cada pessoa, inclusive acerca de sua forma de estar, se colocar, mover-se e interagir com os ambientes e com os outros corpos. Mover-se e falar demais na escola costuma ser tratado como indisciplina, não se atendo a que o movimento é parte de todo processo de ensino/aprendizagem.

O movimento está presente em todas as situações que fazem parte da cultura escolar: na escrita, na leitura, no desenho, na verbalização. É de fato, parte do cotidiano das pessoas e não é assunto separado para crianças e adolescentes, pelo menos não deveria ser. Movimento, do mesmo modo que falar é uma contínua exploração no tempo de desenvolvimento da pessoa. Muito da expressão do movimento do aluno pode ser vista em um desenho, pintura e mesmo na sua escrita. Esta extensão do movimento do tempo e no espaço da Escola é difícil de ser visada pelo adulto, pelo professor, se ele encara o movimento como um assunto sempre especializado. (RENGEL; LUCENA; GONÇALVES, 2016, p. 10-11)

Os professores ainda carregam, muitas vezes, a ideia que é tratada na peça publicitária citada anteriormente, a de que ele é um treinador, que irá capacitar os alunos a desempenhar determinadas tarefas, e é esse o tipo de poder valorizado no corpo, o de desempenhar tarefas úteis para a sociedade.

O corpo na escola precisa deixar de ser visto como um instrumento de poder, mas sim como um agente transformador. Esse processo de construção de um corpo autônomo e emancipado resultará diretamente da **ação** do professor e da professora, da sua ação de fazer, da ação do seu discurso.

Ações que visam empoderar o aluno acerca de quem ele é, precisam respeitar suas questões identitárias, étnicas, culturais, da personalidade, seus sentimentos, valorizar sua maneira de agir, seu mover-se, fomentar suas contestações sobre o mundo, desarticular concepções dualistas como corpo-mente ou teoria e prática. O aluno precisa se entender como corpo não sob uma ótica de dominação regulação (SANTOS, 2009), mas sob uma perspectiva da solidariedade nas relações de construção do seu conhecimento.

1.2 ESCOLA, ESPAÇO DE ENSINO/APRENDIZADO DO CORPO

Figura 2 - Aula dos alunos do oitavo ano da Escola Municipal de Pituaçu. Sala de Dança da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016



Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

Estimular o entendimento de que aprender não é uma ação apenas "mental", (uma vez que nenhuma ação humana é apenas mental ou apenas corporal, no sentido de física) é entender que *o corpo é teoricoprático* (RENGEL, 2007). Não somos seres fragmentados, não somos seres duais. Se o aprendizado se dá no corpo e através do corpo, o corpo na escola precisa estar cada vez menos subordinado a padronizações e regulações, é preciso abrir espaço para uma escuta sensivelmente emancipadora dos corpos. E sensível se refere à sensibilidade dos pensamentos, tanto quanto à sensibilidade dos sentimentos. Um corpo que se sabe **corponectivo**, que sabe que é um corpo, e que sua mente é encarnada e parte constituinte deste corpo, não se submete a qualquer comando, não é, portanto, um corpo dócil. Ele se torna um corpo insubordinado (RENGEL, 2007).

O termo **Corponectividade**⁵ é uma das traduções do termo em inglês *embodiment*, abordado por Lenira Rengel, e significa mente/corpo trazido juntos em um vínculo biológico, psicológico e cultural (RENGEL, 2007). Corpomente, em um neologismo⁶, deve ser pensado, portanto, como quem nós somos não (sob uma ideia dualista) como **partes** de quem nós somos. Lenira Rengel nos faz repensar o entendimento de corpo de um modo geral, na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Discute o conceito de corponectividade e as metáforas acerca do corpo dentro dos veículos midiáticos e dos ambientes educacionais, nos quais o corpo é usualmente tratado nos discursos da educação e da mídia sob a metáfora do corpo como recipiente.

A etimologia das palavras professor e aluno já sugere que o professor é aquele que declara algo, e o aluno aquele que se alimenta.

Professor tem origem no termo do Latim *professus* que significa “pessoa que declara em público” ou “aquele que afirmou publicamente”. Esta palavra, por sua vez, é derivada do verbo *profitare*. Este significa “afirmar/declarar publicamente” e é composto de **PRO**, “à frente” e **FATERI**, “reconhecer”. Esta expressão era usada para as pessoas que se declaravam aptas a exercer alguma função, nesta situação é ensinar.

A palavra **Aluno** causa muita confusão quando se trata de sua etimologia, há várias pessoas que dizem que a origem dessa significa “sem luz”, porém não passa de um mito. A verdadeira origem de **Aluno** vem do latim *alumnos*, que significa “afilhado”, “discípulo”, e este por sua vez é derivado de *alere*, que tem o significado de “nutrir”, “fortalecer” ou “alimentar”. (GRAMÁTICA.NET.BR⁷)

O corpo é tratado e entendido como um recipiente vazio onde o conhecimento é introduzido, sem se ater às questões biológicas, psicológicas, culturais e ambientais que, como argumenta a autora, **são** corpo. A escola ainda trabalha em seu discurso com a ideia dualista de corpo e mente, bem como com a separação do conhecimento e do aprendizado entre **teoria e prática**. Sendo assim o termo **Corponectividade** indica mentescorpos, em atividade, e, complementando, uma atividade teoricoprática.

⁵ Tradução livre de Lenira Rengel (2007) para o termo *embodiment* que Varela, Thompson e Rosch (1993) lhe dão, que é de mentescorpos existindo juntos, não tem que juntar, são assim, juntos. O artista José Roberto Aguilar colaborou no jogo de palavras que gerou a palavra “corponectivo”.

⁶ Neologismo é o processo de criação de uma nova palavra que surge de uma necessidade em estabelecer novos objetos ou novos conceitos.

⁷ Disponível em: www.gramatica.net.br. Acesso em 10 de julho de 2016.

Quase todas as pessoas pensam que seu corpo não é corponectivo. Não há a necessidade e a impropriedade de se pensar que se trata de um conceito erudito ou difícil, e que por isso não são todos que poderão compreendê-lo, ou que um grupo é mais incapaz que o outro, ou que as crianças não vão entender...São cruciais pesquisas e esforço para o como se expressar para haver mais eficácia na comunicação. (RENGEL, 2007, p. 22)

Se quase todos entendemos o corpo de maneira dualista, então, como podemos trabalhar a ideia de corponectividade na escola? relatei na sessão anterior que em minha vivência como professora percebo que os jovens trazem consigo um entendimento de que o pronome possessivo **meu** não é o mais adequado para tratar de corpo, uma vez que meu corpo é bem diferente do meu relógio ou do meu boné, daí surgem afirmações do tipo: “– *Professora é diferente porque sem o meu boné eu continuo sendo quem eu sou, e sem o meu corpo eu nem existo!*” Essa frase dita por um aluno do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Pituaçu (Salvador – BA), onde atuo como professora, demonstra esse entendimento, que concordando com o que traz Rengel, nada tem de erudito ou difícil. Se aguçarmos os jovens e as crianças acerca do corpo que nós somos, em contraponto há anos de abordagens dualistas sobre o corpo, veremos que esse entendimento é acessível e palpável e estaremos operando para uma educação emancipatória que estimula uma ampliação do entendimento de corpo.

Entender o corpo enquanto corponectivo nos ajuda a descentralizar também o entendimento dualista com o qual tratamos a aprendizagem nos ambientes educativos. Conforme mencionamos anteriormente, a escola, por comumente separar **corpo** e **mente**, acaba por separar também os processos de ensino/aprendizagem entre **teóricos** e **práticos**. O dicionário Moderna da Língua Portuguesa (2010), concebido e organizado por Áurea Regina Kanashiro, traz alguns significados para a palavra **teoria**, entre eles:

- s.f 1. Parte especulativa de uma ciência (em oposição à prática).
- 2. Conjunto de conhecimentos que explicam certa ordem de fatos.
- 3. Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência.
- 4. Opiniões sistematizadas, noções gerais.
- 5. Hipótese; conjectura conjectura. (KANASHIRO, 2010, p. 1079)

Se analisarmos o primeiro significado para teoria trazido pelo dicionário

veremos que esse é o principal entendimento acerca do conhecimento, **teoria em oposição à prática**. Já a palavra prática significa em definição do mesmo dicionário: “s.f 1. Ação ou efeito de praticar. 2. Experiência 3. Exercício; longo tirocínio. 4. Aplicação de teoria. 5. Conversação, palestra; discurso; fala; conferência.” (KANASHIRO, 2010 p. 871).

Portanto, vemos que a definição de prática, também aparece no dicionário como oposição à palavra teoria. Essa separação entre teoria e prática reflete a relação, conosco, que ignora a corponectividade. Se, no entanto, nos entendemos como seres duais, entenderemos o ensino/aprendizado e o conhecimento também de maneira dual. Pensando sobre isso costumo propor que meus alunos reflitam, estudando o corpo em nossas aulas de dança, sobre os processos de ensino/aprendizagem. Tenho por hábito perguntar ao final das aulas se eles acreditam ter aprendido alguma coisa nova naquela aula que acabamos de desenvolver. As respostas costumam ser afirmativas. Para estimular o entendimento do corpo enquanto corponectivo busco propor questões como: “– *Se aprendemos algo, vamos pensar: como é que a gente aprende?*” A resposta mais recorrente, pelo que pude constatar nesses anos de docência é: “– *Com cérebro, a gente aprende com o cérebro!*” De forma geral trazemos a ideia de que nossas funções cognitivas ocorrem no cérebro, mas quando as crianças e jovens respondem que nós aprendemos com o cérebro elas estão querendo na verdade dizer que nós aprendemos com a mente. Prova disso é que quando pergunto: “– *Como assim com o cérebro?*” As explicações são do tipo: “– *A gente aprende pensando, aprendemos com a cabeça!*” Temos tão pouca apropriação acerca da corponectividade que temos dificuldade em aceitar o cérebro ou a cabeça como corpo. Experimente perguntar para alguém: “– *Onde está a mente?*” E a resposta de forma geral será apontada com os dedos, a cabeça! Fomos ensinados a pensar o corpo de maneira fragmentada. Percebo que a grande maioria dos meus alunos acredita que o “cérebro” é o comandante do corpo, que é nele que se dão os pensamentos e o aprendizado, e que o mesmo controla as demais partes do corpo. Problematizo com a seguinte questão: “– *Se o cérebro “comanda” o corpo (ainda utilizando um discurso dualista, onde cérebro e corpo estão em oposição), como é possível alterar nosso estado de consciência ao ingerir (colocar dentro do corpo), por exemplo, café, álcool ou drogas?*” Se o cérebro (leia-se a mente) comandasse, ele não seria

afetado então pelo que ocorre no corpo, ou não teríamos como alterar nossos estados de consciência a partir de alguma substância administrada em nosso corpo. Nessas conversas tento problematizar alguns entendimentos dualistas sobre o corpo e sobre os processos de ensino/aprendizagem que foram afirmados durante grande parte de suas trajetórias escolares. A partir dessas reflexões na escola, entendemos juntos que quem aprende é o corpo, afinal, cérebro e mente são também corpo, e ainda mais, entendemos que braço, coluna e perna também aprendem. Se eu treino um passe de futebol ou um passo de dança diversas vezes, é inegável sentir e perceber que o pé aprendeu o passe de futebol ou o passo de dança, e é perceptível que o pé cria memória, acerca daqueles aprendizados. **Se eu aprendo quem aprende é o corpo.** A professora Kathya Godoy (2016) nos traz a seguinte reflexão:

A busca por uma formação emancipadora em dança, se faz e se fará, todos os dias, pelas atitudes, estéticas, poéticas, éticas, educacionais, tendo em vista que qualquer form(a)ção é feita de escolhas conscientes. Basicamente ser sujeito da experiência significa viver sua vida. Esse conceito transposto para criação ou processo de educação para dança em nosso entendimento quer dizer que: a) é preciso uma apropriação no corpo do aprendiz em dança. O sujeito da experiência em dança, corporifica, dá forma corpórea, incorpora os atributos da dança por meio de vivências estésicas e cinestésicas (sensoriais e contemplativas do corpo em movimento). b) esse sujeito dançante, por meio do que sente no corpo (pele, ossos e músculos), transforma em percepção (porque dá sentido e ressignifica) essas ações corporais e portanto, ele dança a sua dança. c) essas impressões, que ficam decalcadas no tônus (WALLON IN GODOY, 2003), ou seja, no corpo, possibilitam movimentos dançantes que por sua vez, quando organizados e fruídos pelas pessoas, podem se transformar em linguagem da dança. (GODOY, 2016, p. 188)

A argumentação para uma educação emancipatória é que nós professores, que temos um papel importante nesse processo formativo, deveríamos começar o processo de ensino/aprendizagem em Dança na escola propondo experimentações, sejam danças, diálogos, e outros tipos de atividades que promovam o entendimento do corpo que somos, e como, através das experiências do corpo, vivenciamos os processos formativos e construímos nossos aprendizados, construímos quem somos, e construímos portanto, nosso conhecimento em dança.

1.3 DA PONTA DO PÉ À PONTA DO LÁPIS: De um ensino tecnicista a um ensino da Dança como área de conhecimento em uma coimplicação entre teoria/prática

Figura 3 - Alunos confeccionando materiais cênicos. Escola Municipal de Pituáçu, Salvador – BA, 2014



Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

Este item aprofunda a discussão sobre os processos de ensino/aprendizagem que atuam no sentido de promover o entendimento do corpo enquanto corponectivo, questionando concepções dualistas, padrões e normas a que estamos sujeitos na escola. Em interposição a uma educação reguladora, disciplinadora e restritiva, na qual a Dança venha a possibilitar e fomentar tais discussões, atuando efetivamente para a liberdade e para a emancipação dentro dos ambientes educacionais, este item dialoga acerca do ensino de Dança com o objetivo de romper com mais uma ideia dualista, a separação do conhecimento entre teoria e prática.

Se como já vimos anteriormente, o aprendizado se dá no corpo e através do corpo, não podemos mais pensar um ensino/aprendizagem onde teoria e prática não estejam coimplicados. Se pensarmos que podemos fazer um trabalho apenas teórico ou apenas prático estaremos de certa forma reafirmando que corpos e mentes atuam em separado, estando o teórico para mente assim como a prática está para o corpo. Entendendo o corpo como corponectivo, percebemos que nenhum trabalho ou processo é apenas teórico ou apenas prático.

Trazendo esta reflexão para a sala de aula costumamos propor a seguinte reflexão: “– *Em quais atividades na escola usamos a mente e em quais usamos o corpo?*” Os alunos podem relatar de forma escrita, desenhar ou falar sobre quais atividades eles identificam como mentais ou corporais, e para cada sugestão buscamos uma reflexão à luz do entendimento corponectivo de corpo, como por exemplo, se um aluno afirma:

“– *Professora, para correr na quadra eu uso o corpo!*” Eles próprios, por já se sentirem cada dia um pouco mais corponectivos acabam refletindo: “– *É mais sem minha mente (consciência) eu nem sei o que é corrida, ou onde é a quadra...meu corpo corre pensando professora!*” A cada vivência dançada, escrita ou falada vamos nos entendendo como um **corpopessoa**, como **corpomente**, como **corponectivos**.

O ensino de Dança na escola é geralmente pautado sob uma ótica tradicional, baseada em exercícios de cópia e repetição de movimentos, como se fosse possível você copiar e repetir de modo mecânico, sem reflexão, criação ou atitude crítica que estuda o corpo em uma perspectiva reguladora a partir de técnicas específicas. Nesta proposta formativa perpetua-se um modelo de ensino e aprendizagem voltado para o treinamento de determinados padrões de movimento, reforçando estereótipos e até mesmo preconceitos sobre a Dança e sobre o Corpo que dança, dificultando assim que aquele que aprende, conheça a Dança sob uma perspectiva mais ampla. A pesquisadora Christine Greiner nos traz no prefácio do livro *Criatividade e outros fundamentalismos* de Pascal Gielen (2015) que:

Os últimos vinte anos testemunharam um verdadeiro curto-circuito nas discussões do corpo. As abordagens deixaram de ser enclausuradas em disciplinas específicas e em mitos recorrentes como os da universalidade, da tábula rasa e do fantasma na máquina. (GREINER, 2015, p. 2)

Esses mitos recorrentes citados por Greiner dizem respeito a perspectivas dualistas e tradicionalistas com relação ao corpo, que se articula com concepções também tradicionalistas de ensino, já faladas neste trabalho como a do corpo recipiente, como a tábula rasa (papel em branco no qual se escreve o que o corpo será) e a transmissão de conhecimento, metáforas que, ainda hoje, existem fortemente na escola, mas que vêm sendo amplamente repensados no decorrer das últimas décadas. Repensar metáforas acerca do corpo é repensar também sobre nós mesmos, e no nosso caso específico como professores de dança, repensar nossas vivências docentes no cotidiano da escola.

Figura 4 - Charge do cartunista Quino, onde a personagem Mafalda se questiona sobre a transmissão do conhecimento



Fonte: www.tirinhasfilosoficas.blogspot.com.br
Autor: Quino.

Não é tarefa simples propor um ensino de dança como área do conhecimento dentro do ambiente educacional formal. Quando fui recebida em 2011 na escola em que atuo hoje (2017) a maioria dos meus colegas entendiam que aulas de Dança eram atividades coreográficas e ou tecnicistas. Quase todos os colegas docentes

me perguntaram: “— *Que dança você ensina?*” Refletindo seu entendimento de Dança dentro de códigos preestabelecidos nos ritmos, modalidades e técnicas de dança. Ainda hoje respondo constantemente essa pergunta em outros ambientes, principalmente quando sou questionada acerca de qual é a minha profissão. No caso específico da pergunta partir de um professor de outra área costumo perguntar a meus colegas que tipo de língua portuguesa ou que tipo de matemática eles lecionam, e sou olhada com interrogações. Essa pergunta serve para em um primeiro momento deslocar meu colega de um pensamento dentro de um senso comum acerca da minha área de atuação. Como tenho a possibilidade e o prazer de trabalhar com educadores extremamente bem capacitados, críticos e reflexivos com relação ao mundo, não encontro muita resistência ao explicar que eu ensino Dança dentro de uma perspectiva mais ampla. Ensino Dança partindo do princípio que essa linguagem é múltipla, plural, infinita, e podemos através dela construir diversos conhecimentos, inclusive das técnicas específicas de algumas danças, mas nunca se resumindo a isto. Nós profissionais da Dança, principalmente os que atuam nas escolas formais de educação básica, não educamos apenas estudantes, educamos também toda a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, familiares, visando um maior entendimento acerca do campo específico da Dança, rompendo barreiras, marginalizações e simplificações sobre esta linguagem.

Algumas **ações** são muito significativas dentro deste processo de afirmação da Dança como área de conhecimento na escola, como por exemplo, colocar-se em igual lugar perante os demais professores de outras áreas. O professor de Dança na escola não deve esquivar-se das atividades próprias a todo professor da educação básica, como planejamentos (individuais e em departamentos), reuniões de professores, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, etc. É importante que a comunidade escolar veja o professor de Dança presente em todos os momentos formativos, e não apenas em apresentações, senão será muito fácil reduzir esta disciplina à produção de "dancinhas" que visam apenas ilustrar eventos da escola.

“— *Professora, você pode fazer uma dancinha para a festa do dia das mães desse próximo sábado?*” Frases como está são queixas frequentes dos professores de Dança que atuam na educação básica, principalmente aqueles que lecionam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Importante ressaltar que não estou condenando a construção de coreografias para serem apresentadas em

datas cívicas, estou aqui propondo chamar atenção acerca do reducionismo ao qual muitas vezes nossa área está sujeitada. Mas qual o problema da frase? Vamos analisar. Primeiramente a palavra aparece no diminutivo, não apenas minimizando o lugar desta linguagem artística, mas o diminutivo aparece para dar a entender que está dança pode ser qualquer coisa, “– *Não se preocupe professora, qualquer coisinha serve*”, e também para demonstrar que aparentemente é muito fácil produzir uma "dancinha" (como se propor um trabalho coreográfico para crianças ou adolescentes fosse um processo rápido e fácil), por isso o pedido muitas vezes surge pouco tempo antes da data comemorativa, como a frase também sugere. Por isso reafirmo a importância do planejamento e das reuniões de departamento junto à coordenação pedagógica. A dança, bem como as demais disciplinas artísticas presentes na escola devem figurar como parte fundamental do currículo, abolindo a ideia de arte como "recreação" ou como "relaxamento das aulas".

As aulas de arte, incluindo a de Dança, não podem, vinte anos após a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei 9.394/96), legitimar o ensino da arte como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro, serem vistas como acessório na educação. A dança será continuamente vista como supérflua se forem dados motivos para que seja pensada como tal, e para agirmos na contramão deste entendimento é que reafirmo, precisamos educar não só nossos alunos, mas toda a comunidade escolar. Não daremos voz a um discurso retrógrado, nos afirmaremos de acordo com aquilo que somos, área específica, obrigatória, e mais do que isso, necessária e imprescindível na construção do conhecimento humano.

Ainda pensando acerca da afirmação da dança como área do conhecimento é importante exigirmos condições igualitárias para lecionar. Assim como todos os professores, precisamos de espaço adequado para nossas aulas, precisamos de lousa e piloto para escrever na lousa, precisamos de lápis, canetas, borrachas, papéis, e todos os materiais necessários a todo e qualquer professor. Além de nossos materiais específicos, pois assim como um professor de ciências necessita de um microscópio, um professor de dança necessita de chão apropriado, de material de áudio e vídeo e roupa própria para que o corpomente se mova livremente (mesmo que muitas vezes a escola não possua o microscópio ou a sala de dança, eles continuam sendo necessários). Como infelizmente é de amplo conhecimento a maioria das escolas, principalmente as escolas da rede pública de

ensino não pode proporcionar condições ideais a todo o corpo docente e a seus alunos, mas o que não podemos permitir nunca, é que a dança se encontre prejudicada nessa distribuição apenas por ser dança. Muitos colegas professores de dança da rede municipal de ensino de Salvador relatam serem menosprezados e diminuídos por parte de sua gestão escolar com relação à disciplina que lecionam, alguns não são convocados para reuniões e conselhos de classe, outros ainda não recebem o material didático distribuído para os demais professores, pois afinal "a dança não escreve".

“– *Pra quê um professor de Dança precisa de piloto para lousa? Desde quando dança escreve?*” É alarmante que após 60 anos do primeiro curso superior de Dança do país ter sido implementado no Brasil ainda seja preciso discutir sobre afirmações como esta. Mas sim, ainda hoje escutasse no dia a dia de algumas escolas esse tipo de subjugação acerca da dança. Argumento que devido ao fato de não nos entendermos como corponectivos e ainda atuarmos numa educação que segrega corpo de mente, a dança é constantemente vista como uma atividade "prática e corporal". Os professores de dança (ou de qualquer área) na escola não devem resumir suas aulas nas escolas aos procedimentos de cópia e repetição, precisamos operar num conhecimento que constrói significados e não apenas formas através do estudo do corpo. E sim, a leitura e a escrita fazem parte fundamental dentro deste processo de ensino/aprendizado, bem como a utilização de outras tecnologias como os recursos audiovisuais, que possibilitem mais que um estímulo sonoro, mas sim apreciar e problematizar questões da dança através do som e da imagem.

O recurso mais utilizado para mediar os processos de ensino/aprendizagem na escola é o livro didático. No tocante a Dança ainda são poucas as publicações por parte das editoras, e até mesmo na Rede Municipal de Ensino de Salvador, apenas é permitida a adoção de um livro da área de artes para toda a escola, uma medida excludente, que acaba por valorizar a linguagem com maior representatividade nas escolas que é a de Artes Visuais. No entanto algumas publicações estão bastante condizentes com os estudos de dança da atualidade, abordando inclusive o entendimento de corpo não dualista e trazendo a dança sob um discurso mais distanciado da execução tecnicista e mais aproximado ao da dança como área do conhecimento, como é o caso do projeto Mosaico da editora

Ática e editora Scipione, que dedica um dos livros da coleção aos estudos do corpo e da Dança.

Pensar a dança na escola é pensá-la da "ponta do pé à ponta do lápis". Precisamos continuar lutando para que nossas salas de dança e nossas aulas de dança sejam pensadas de maneira teoricoprática, assim como é o corpo que somos (RENGEL, 2007). Após todas essas considerações trazidas afirmo que, se hoje dissermos aos nossos alunos de dança: “– *Por favor, façam a ponta!*” Devemos esperar que eles nos perguntassem: “– *Do pé ou do lápis?*”

1.4 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Figura 5 - Aula dos alunos do oitavo ano na Sala de Dança da Escola Municipal de Pituvaçu, Salvador – BA, 2016



Foto Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

É perceptível para educadores e para quem convive em ambientes escolares que a arte, e a dança especificamente, assumem forte presença na escola de educação básica brasileira. No entanto, analisando historicamente, vemos que esta área do conhecimento ainda figura muitas vezes como um supérfluo dentro dos processos de ensino/aprendizagem. Essa afirmação, bastante debatida, principalmente nos ambientes de formação de professores ainda não demonstra grandes avanços principalmente no entendimento geral da comunidade escolar, incluído nesse grupo professores, alunos, pais e familiares, gestores e funcionários.

É crucial a experiência da arte na tenra infância, inclusive porque há um caráter biológico em tal experimentação. A arte é característica da espécie humana que dela necessita sistematicamente. Em termos de tempo evolutivo, ela nos acompanha há milhões de anos. Ellen Dissanayake (2012, 1995) propõe a arte como comportamento e

como ato de intimidade. A noção de comportamento enfatiza o ato do fazer, analisar, conhecer e não especificamente o produto de arte. Pontua o fato de vivermos e fazermos “algo especial” como os rituais, as manifestações da cultura. Fala também que a arte é um comportamento que pré-data a própria história da arte. A noção de intimidade trata evolutivamente da relação de afeto entre mães e bebês ou equivalentes (quem substitui a mãe após o parto). Segundo a antropóloga, a arte tem a ver com amor. Ambos são ações de cognição profundamente viscerais e idealizadas, simultaneamente. Em uma abordagem etológica e ou comportamental a assunção de Ellen Dissanayake (2012, 1995) vitaliza e se contrapõe ao paradigma hegemônico de que a arte se basta a si mesma, de que não tem valor prático. Segundo a autora, um comportamento que perdura no tempo da humanidade tem uma função. A arte não existiria universalmente (no sentido de para todos), mesmo que enfatizada diversamente em muitas culturas e países, se ela não tivesse um valor seletivo para a espécie humana, por isso ela é necessária para a sobrevivência humana. (RENGEL; LUCENA; GONÇALVES, 2016, p. 12)

A arte é uma manifestação humana contínua e constante, e acompanhou a evolução da nossa espécie, não tendo sido interrompida nem mesmo em momentos de extrema barbárie e adversidade. Podemos entender segundo Dissanayake (2012), que a arte é, portanto, uma parte do comportamento humano necessária, podendo ser pensada de maneira análoga a outras manifestações a exemplo da filosofia, do ato de alimentar-se, agasalhar-se ou reproduzir-se, uma vez que esses comportamentos foram determinantes a nossa existência e sobrevivência. Pensando sobre esta ótica podemos entender que a arte, portanto também a dança, contribui de maneira significativamente importante para a formação da pessoa, e sendo assim sua demanda assume caráter de maior aceitação e, de fato, como parte do currículo na escola.

O movimento pensado criativamente em forma de dança, não é recreação ou atividade para crianças pequenas. Está é uma grande ferida na organização curricular. Os pequenos parecem um jorro de criatividade, cantam, dançam, desenharam, tocam, etc. e etc. De modo largamente abrangente, ao longo do tempo as aulas de dança e ou de artes tornam-se infantis e/ou infantilizadas à perspectiva dos pré-adolescentes e mais velhos. A hipótese é que há o entendimento, de muitos profissionais, de arte como recreação, entretenimento, apenas. E assim “procurando fusionar entretenimento e arte” (MATOS, 2009, p. 81) faz-se um desserviço à educação de arte e ao que de melhor ela pode trazer para o desenvolvimento de habilidades e competências simbólicas, sensíveis, intelectuais e práticas. Não há espaço adequado nas Escolas, portanto não há tempo para aulas... de dança. As aulas de dança para crianças

pequenas, a partir do ponto de vista desta argumentação, são encaradas como passatempo, entretenimento para elas. Pejorativamente diz-se: vamos fazer um *desenhinho*, uma *dancinha*, uma *musiquinha*. Salta à vista o fato de crianças, em geral a partir dos nove, dez anos não quererem mais ter a experiência do cantar, do desenhar. A experiência do dançar fica paulatinamente mais difícil, mais constrangedora, haja vista as ambivalências em relação ao corpo, ora lugar de liberdade, ora lugar de repressão, ora de sexualismos adultizados precocemente, ora infantilizado. Sempre o tempo atravessando o corpo, a historicidade do corpo. (RENGEL; LUCENA; GONÇALVES, 2016, p.12)

A Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 tornou o ensino de arte obrigatório na educação básica brasileira, trazendo em seu artigo 26, parágrafo 2: § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Este parágrafo foi, no entanto reescrito e substituído em 2010 pelo parágrafo: “§ 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 alunos⁸”.

Em 2016, após a Medida Provisória nº 746, a redação passou por nova modificação, constando agora:

§ 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 alunos⁹.

Esta medida provisória restringe, portanto, a obrigatoriedade do ensino de arte apenas nos seguimentos da educação infantil e do ensino fundamental, excluindo sua obrigatoriedade nos demais seguimentos como o ensino médio por exemplo.

Após a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, foi modificada mais uma vez a redação do inciso, constando no momento atual “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica¹⁰”.

⁸ Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010.

⁹ Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016.

¹⁰ Redação dada pela Lei 13.415, de 2017.

Desta forma foi legislado há vinte anos que o ensino de arte deve existir em todas as escolas da educação básica brasileira (apesar de atualmente, em 2017, esse direito se encontrar restringido à educação infantil e ao ensino fundamental), possibilitando que a partir da sua obrigatoriedade o ensino de arte se torne um direito assistido a toda a população, proporcionando que todo aluno tenha um maior desenvolvimento cultural, especialmente no tocante as suas expressões regionais.

O próprio texto da lei de diretrizes da educação (Lei 9394/96) traz consigo uma definição simplista acerca da importância do ensino de arte dentro da escola. A arte não pode ser vista somente como um instrumento de tecnologia educacional que visa o desenvolvimento cultural dos alunos, é preciso pensar que a arte como área autônoma do conhecimento traz desenvolvimento cognitivo, necessário para a construção de conhecimentos específicos. Esta lei é um grande marco no que diz respeito à representatividade da arte na escola e é um grande crescimento civilizatório dentro da sociedade brasileira. Esta mesma lei visa ainda que deverá existir uma base comum curricular a ser adotada em todas as escolas.

LDB. Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem uma longa trajetória de construção dentro da história da educação básica do Brasil. Tendo sido prevista desde a constituição de 1988, que em seu artigo 210 traz: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Em 1997 são publicados os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, a primeira sistematização escrita acerca do que previu a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 a respeito dos conteúdos curriculares comuns que deveriam ser parte do ensino/aprendizagem de todas as escolas do ensino fundamental. Foi então publicada uma coleção de livros que em seu volume 06 dedica-se ao tema ARTE. Neste sexto volume dos PCN são explanados de maneira mais aprofundada os conteúdos específicos que devem ser parte do

currículo da educação básica separados por ano de escolaridade acerca da disciplina Arte. Em sua segunda parte, esta publicação trata das especificidades das Artes sendo elas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Assim a Dança começa a figurar como linguagem artística, compondo o conteúdo da disciplina Arte, até o presente momento única **disciplina** da área a se tornar obrigatória no currículo. Vinte anos depois, em 2016, foi publicada a Lei n. 13.278/2016, que inclui a Dança, as Artes Visuais e o Teatro como **conteúdos curriculares obrigatórios** nos diferentes seguimentos e anos de escolarização da educação básica que incluem o ensino infantil, fundamental e médio. A Música já havia obtido esta conquista em 2008. Esta nova lei altera então a Lei n. 9.394/1996 e estabelece um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares na educação infantil, ensinos fundamental e médio. Este prazo, e a justificativa para o mesmo, demonstra a invisibilidade que os profissionais licenciados em dança têm em nosso país.

No ano 2000 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio, ampliando a abordagem aos conteúdos comuns na educação básica. Este documento não dedica uma subdivisão específica para a Arte como no ensino fundamental, mas também prevê a arte como componente curricular obrigatório. No entanto, após a medida Provisória nº 746, de 2016, essa obrigatoriedade abrange, agora, apenas a educação infantil e o ensino fundamental.

Entre os anos 2000 e 2015 algumas conferências, pactos e planos foram desenvolvidos em prol da educação básica no Brasil e da formulação da BNCC. Em 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este momento se mostrou de grande importância no processo de elaboração da BNCC, reunindo assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ainda em 2015 foi lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de apresentar ao público o processo de elaboração da BNCC e estabelecer canais de comunicação e participação da sociedade neste processo. Neste mesmo ano foi lançada a primeira versão da BNCC. Após valorosas discussões e debates de profissionais das diferentes áreas acerca da mesma, entre eles representando a ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança) a professora Lenira Peral Rengel, e da importante abertura de uma consulta pública, foi publicada no ano de 2016 a

segunda versão da BNCC, já revisada. Essa segunda versão traz como enunciado da linguagem da Dança:

No caso da Dança, o princípio que a fundamenta é o fato de se caracterizar como uma das linguagens da Arte. Importante ressaltar que reconhecer a dança como arte implica problematizá-la como construção de saber, fruto de uma multiplicidade de contextos. Nessa perspectiva, no Ensino Fundamental, a dança é pensada como uma rede complexa, tendo em vista que o/a estudante, ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado, articula-os ao seu contexto, transforma e problematiza percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si e do mundo. Nesse sentido, ao olhar para os processos de ensino e de aprendizado em dança, é necessário fazê-lo por um prisma não eurocêntrico e não hegemônico, reconhecendo a diversidade de metodologias, experiências e práticas que constituem seu ensino. O reconhecimento da diversidade de saberes como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a dança, leva-nos a perceber o caráter social e político dessa prática, a partir de uma perspectiva ética, crítica e cidadã, possibilitando repensar as dualidades e os binômios, presentes nas noções de corpo e de dança (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas que possam ser representativas da diversidade da dança em seus diversos aspectos e dimensões. (BNCC, 2016, p. 115-6)

O texto que descreve a linguagem da dança na segunda versão da Base Nacional Curricular Comum, se mostra bastante atual e condizente com os pressupostos de corpo e de dança defendidos nessa pesquisa. Dentre eles, a importância em se trabalhar a dança na educação básica sob um ponto de vista não eurocêntrico e hegemônico, a relevância do entendimento de corpo enquanto corponectivo, afastando concepções dualistas de corpo, bem como a valorização de um trabalho em dança que se sabe político e social, valorizando a pessoa em suas perspectivas éticas, críticas e sensíveis.

Os cursos de licenciatura em Dança no Brasil sendo o mais antigo deles o curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia – que completou em 2016, 60 anos – formam anualmente profissionais de Dança licenciados para atuarem nas escolas de educação básica. De fato será preciso que as instituições de ensino formem muitos novos professores para atingirmos uma totalidade de professores necessários para atuarem em todas as unidades de ensino. Entretanto, tal representatividade possivelmente não refletirá a realidade da demanda das escolas, uma vez que, por se tornar um **conteúdo** obrigatório, e não uma **disciplina**

obrigatória é muito pouco provável que toda escola de educação básica brasileira venha a integrar um professor de dança licenciado em seu quadro docente.

A maioria das escolas de educação básica no Brasil traz a Dança como parte de seus processos formativos, tanto em sua função de obrigatoriedade legal, como conteúdo abordado na disciplina artes (que na ampla maioria das vezes é ministrada por um professor de artes visuais, ou mesmo de outro campo do conhecimento), como disciplina optativa (geralmente ministrada no turno oposto ao turno regular de ensino dos estudantes), ou ainda como recreação, como parte das aulas de educação física, ou através de representatividades em ocasiões cívicas. A dança ainda aparece como um adereço nas escolas, assim como o teatro e a música. Apesar de a linguagem da música ter conquistado o direito de se tornar conteúdo obrigatório anteriormente à dança e ao teatro, ainda hoje essa obrigatoriedade não é plenamente cumprida, e na maioria das vezes, esse conteúdo específico também não é ministrado pelo licenciado em música. Ainda levará muito tempo para que a Arte, abrangendo sua totalidade e multiplicidade de linguagens, de fato componha o currículo disciplinar da escola.

Vale ressaltar que a disciplinarização segregadora dos conhecimentos nos processos de ensino/aprendizagem na escola precisa e está sendo repensada na atualidade. Apesar disso é importante dizer que, por não figurar como disciplina obrigatória torna-se ainda hoje escasso o número de profissionais licenciados em Dança atuando nas escolas, em detrimento aos professores de outras áreas do conhecimento, o que acaba por inviabilizar o estudo de questões específicas desta área. Ao observar a realidade escolar do Brasil, podemos perceber que poucos professores licenciados em dança atuam na educação básica, demonstrando uma presença inexpressiva em âmbito nacional. A ausência desses profissionais acaba permitindo poucas mudanças dentro dos ambientes escolares acerca do entendimento de corpo com os quais a dança pode muito provavelmente contribuir e seus conteúdos específicos, resultando na invisibilidade¹¹ destes.

No caso específico da rede municipal de ensino da cidade de Salvador, esta realidade se mostra significativamente mais favorável em comparação ao restante do país. Nos anos de 2003 e 2010 foram abertas seleções oficiais para professores licenciados em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, a fim de preencher cargos

¹¹ O termo invisibilidade, trazido aqui a partir do trabalho de Boaventura de Souza Santos, *Epistemologias do Sul* 2010, será mais abordado no segundo capítulo desta dissertação.

públicos voltados especificamente para essas quatro linguagens artísticas, por meio de concurso público, o que possibilitou a inserção de um significativo número de licenciados, dado ao contexto destas especificidades, nas escolas de educação básica do ensino fundamental, onde usualmente apenas os professores de Artes Visuais lecionavam. Prova disso é que 171 professores de Artes Visuais são concursados na rede, ao passo que 235 professores são concursados nas outras três linguagens, sendo 73 de Dança, 100 de Música e 62 de Teatro (dados do projeto “Arte no Currículo”, que incluem os professores em Regime Especial de Direito Administrativo REDA, em outubro de 2016)¹².

Na publicação do Mapeamento Nacional da Dança, organizada e sistematizada pela professora Lucia Helena Alfredi de Mattos, na seção dedicada ao mapeamento da cidade de Salvador pode-se ler que:

Em relação à Dança inserida na educação básica, ressalta-se a implementação da Lei nº 7791.2010, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) em Salvador. Segundo o PME, está prevista, até 2020, a ampliação do ensino-aprendizagem de diversas áreas das artes em todos os níveis de ensino, incluindo as transformações asseguradas na Lei nº 9.394/96, que diz respeito a obrigação do oferecimento da disciplina artes na educação básica e a substituição da disciplina educação artística pela disciplina artes (SALVADOR, 2010).

O PME afirma ainda que a meta é assegurar que as escolas da rede municipal, nos anos iniciais do ensino fundamental. Tenham professores graduados em educação física, artes, língua estrangeira e informática. Assim, é possível observar que uma das formas de inserção da dança no sistema público de ensino se dá através da obrigatoriedade do oferecimento de disciplinas voltadas para as artes, situação que gera uma demanda de concursos públicos para licenciados na área. (MAPEAMENTO NACIONAL DA DANÇA, 2016, p. 130)¹³

O contexto da cidade de Salvador, no entanto não é regra em termos nacionais. Na esfera educacional na Rede Municipal de Ensino de Salvador encontramos outros documentos que legitimam o ensino das artes, são eles o

¹² O projeto “Arte no Currículo” é um convênio entre a universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, e prevê um maior diálogo entre essas duas instâncias comprometidas com a educação, promovendo ciclos de formação continuada aos professores entre outras ações. Veremos esse projeto mais enfaticamente em outros itens e capítulos desta dissertação.

¹³ Disponível em: <http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

*Escola Arte e Alegria*¹⁴, documento publicado em 1999, decorrente das discussões e reflexões fomentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e como traz Ana Flávia Cazé:

Sua construção foi norteadada pela ideia de uma escola voltada para a formação integral do cidadão, tendo em vista a construção do senso crítico dos alunos a partir da valorização da cultural local e suas matrizes culturais, sobretudo as afrodescendentes e as artísticas. (CAZÉ, 2014, p. 5)

Sendo assim percebe-se aí uma maior preocupação acerca dos conhecimentos específicos de arte e importância de métodos pedagógicos que estabelecem relações entre os alunos e o contexto em que vivem. O que já demonstra o pioneirismo da realidade municipal de ensino de Salvador com relação aos processos de ensino aprendizagem de arte, além de ter sido um documento elaborado por um grupo de professores, o que também reflete uma consciência ampliada acerca do embasamento legal que se articula com o fazer docente.

Aspectos relativos ao ensino de Dança na rede municipal de ensino de Salvador também estão presentes no documento "*Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as escolas da Rede Municipal de Salvador*" de 2006, onde em um item aborda a transversalidade das questões ambientais e sugere que a Dança seja trabalhada como:

[...] uma manifestação artística e, como toda arte, é baseada na emoção, na criatividade e na capacidade de comunicação. No ambiente escolar, a aprendizagem da dança envolve conhecimento, habilidade e técnica como caminho para criar e interpretar. Através do corpo são construídos significados para as criações dentro de um contexto cultural, social, econômico, político e conseqüentemente ambiental. É nas relações com o corpo que cada sociedade mostra os significados das suas representações e convenções sociais. E a dança é uma das formas de expressar essas relações. (SALVADOR, 2006, p. 62)

Este documento, apesar de ainda tratar a dança como habilidade ou técnica, o que reflete um entendimento tradicionalista acerca da dança, busca também incluir essa dança como parte da construção do conhecimento, e entendendo que é

¹⁴ Existem relatos de professores mais antigos da rede de que este documento tenha referenciado o primeiro curso de capacitação de professores de arte promovido pela Rede Municipal de Ensino de Salvador. E que, após este curso de capacitação, tenha sido promovida uma espécie de seleção interna para professores de arte das linguagens específicas, no entanto os únicos concursos que figuram como oficiais são os de 2003 e 2010.

através do corpo que se dá a possibilidade desta construção. Esse documento aponta inicialmente para reflexões sobre o corpo na escola e sobre a Dança na escola, que decerto funcionaram como germe inicial para pensar o papel da Dança nas escolas da rede.

Após um processo de reestruturação do ensino na Rede municipal de ensino de Salvador, foi instituído o órgão de Coordenação de Ensino e Apoio pedagógico (CENAP). Este órgão foi responsável por sistematizar os Marcos de Aprendizagem, documento legal que desde 2010 norteia o ensino dentro desta rede. Esse documento abrange todas as áreas do conhecimento presentes na matriz curricular comum do município e foi elaborado por professores concursados da rede em suas específicas áreas de atuação. Esse documento, um dos mais importantes, até o momento (2016) tratando da sistematização do ensino de dança é um importante marco no que tange a conscientização da Dança como campo de conhecimento, dotada de conteúdos específicos, e de fundamental importância a serem trabalhados na escola, como todo documento legal faz-se necessária sua constante revisão de conteúdos e adaptação ao momento atual em que o mesmo venha a ser utilizado.

Durante o segundo semestre de 2016, a partir das articulações e reflexões geradas pelos processos de formação continuada propostos pelo projeto “Arte no Currículo” juntamente com o desejo já existente da atual gestão da secretária de Educação, surge a proposta da escrita de um novo documento norteador do ensino de arte na Rede municipal de ensino de Salvador.

A escrita deste documento, emerge a partir de um grupo de trabalho de docentes da Rede Municipal, voluntários e representativos de uma classe de professores de Arte. Foi desenvolvido por 20 professores das diferentes linguagens artísticas presentes na rede municipal (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). O documento foi coordenado pelas professoras da Universidade Federal da Bahia, Beth Rangel e Rita Aquino (Coordenadora e vice-coordenadoras respectivamente do projeto “Arte no Currículo”) e pelo professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Thiago Assis (professor convidado do projeto “Arte no Currículo”). Contou ainda com a contribuição de outros colaboradores da Universidade Federal da Bahia. Teve como proposta inicial a atualização dos Marcos de Aprendizagem do Município de 2010. Tive a oportunidade de integrar o grupo de professoras de

Dança, responsáveis pela coescrita deste documento, juntamente com as professoras Simone Lisete e Margarida Seixas.

Posteriormente surgiu a proposta de torná-lo um documento mais amplo, onde, a partir de cinco eixos temáticos que se inter-relacionam (EIXO 1 – LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CIDADANIA, EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DAS DIVERSIDADES, EIXO 3 – CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES EM ARTE NA CONTEMPORANEIDADE, EIXO 4 – PESQUISA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO ARTÍSTICA, EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE SÃO PROCESSO DE APRENDIZAGEM) foi desenvolvido conjuntamente pelos professores das diferentes linguagens objetivos específicos de aprendizagem para cada área e seguimento.

A escrita deste documento que teve a duração de cinco meses, foi desenvolvida de maneira colaborativa, e teve como princípios norteadores uma visão humanística e emancipatória sobre a educação. A publicação, prevista para o primeiro semestre de 2017, resultará num importante marco dentro da Rede Municipal de ensino de Salvador no que concerne o ensino de Arte, pois trará indicadores claros acerca da educação que o município, enquanto instituição, acredita e preza, uma educação que busca autonomia e valorização do sujeito, em prol da construção do conhecimento.

Este documento, diferentemente dos anteriores, traz ainda indicadores metodológicos que articulam o discurso e o fazer, em uma perspectiva mais interligada entre a escrita e as ações geradas a partir destas reflexões. Esta ideia favorece que ações emancipatórias sejam adotadas, pois legitima e valoriza tais ações em seu discurso enquanto necessidade premente da educação na Rede.

O resumo apresentado especificamente sobre os documentos legais que balizam o ensino de dança tanto na esfera nacional como na esfera municipal da cidade de Salvador, são aparatos que reafirmam a obrigatoriedade e a importância do trabalho de ensino/aprendizagem em Dança nas escolas. O cenário atual está longe de ser o adequado ou esperado para este campo do conhecimento dentro dos processos formativos na educação formal, porém se hoje encontramos casos de sucesso é devido à consolidação do ensino da Arte e conseqüentemente da Dança através destes e outros documentos.

CAPÍTULO II

EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A DANÇA NA EDUCAÇÃO

2.1 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE: ações emancipatórias na escola

Figura 6 - Alunos do sétimo ano construindo um roteiro. Escola Municipal de Pituáçu, Salvador – BA, 2016

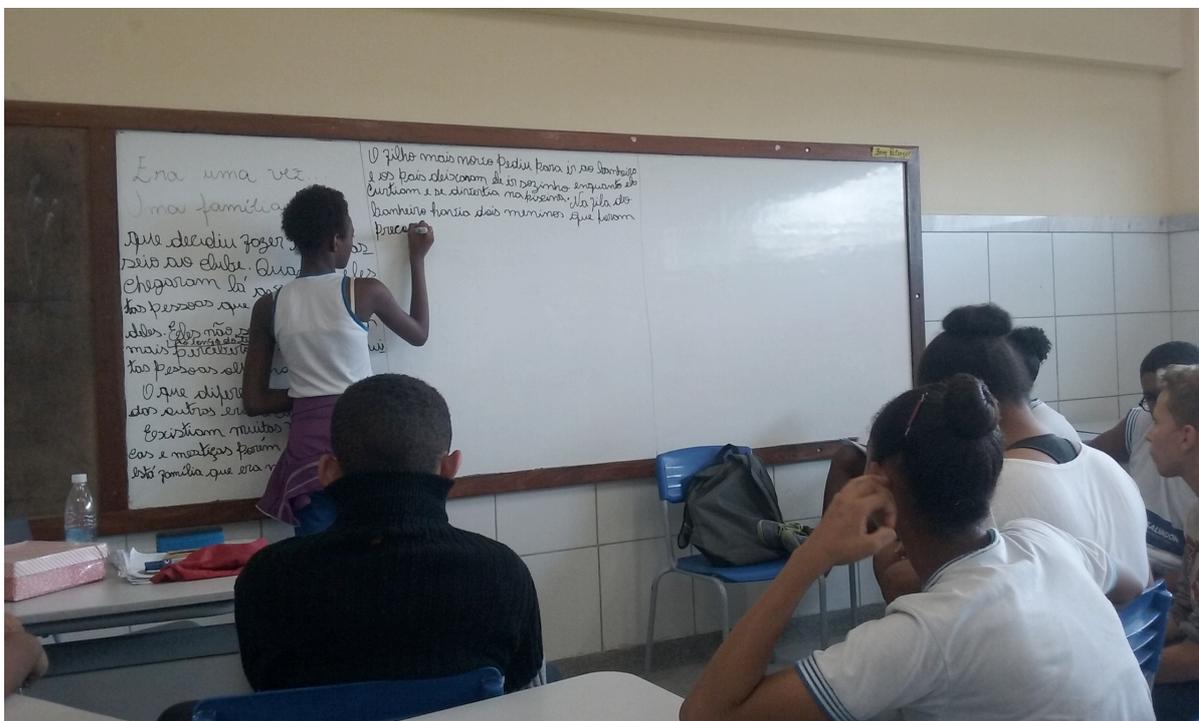


Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

Tudo aquilo que conhecemos é parte dos processos de relação entre nós (corpos) e o mundo. Conhecimento, portanto, é um processo de construção a partir das relações. Ao buscar o significado da palavra relação no minidicionário Moderna da Língua Portuguesa (2010), encontramos entre algumas definições a de *ligação afetiva*. Podemos interpretar afetivo enquanto “de afeto ou afeição” ou enquanto

aquilo que nos afeta. Conhecemos o mundo e construindo nosso conhecimento através da experiência da relação, do convívio, do contato com o que nos afeta e também afetamos.

O Autor Muniz Sodré em seu livro *As estratégias sensíveis; Afeto, mídia e política* de 2006, traça algumas reflexões sobre a relação entre comunicação, coparticipação e educação.

É preciso, entretanto, a nosso modo de ver, deixar bem claro que "contato" não se reduz à idéia de mera conexão, devendo ser entendido como uma configuração perceptiva e afetiva que recobre uma nova forma de conhecimento, em que as capacidades de codificar e decodificar predominam sobre os puros e simples conteúdos. Partilhava esta linha de pensamento o pedagogo Paulo Freire que, mesmo não sendo especificamente um analista de mídia, assinalava a centralidade dos processos comunicativos na produção do saber. Comunicação era, para ele, a "co-participação" dos sujeitos no ato de pensar", implicando um diálogo ou uma reciprocidade que não pode ser rompida. Contato e afeto eram, a seu modo de ver, categorias centrais para a compreensão do agir comunicativo, ensejando a distinção entre meios expressivos, como o jornal e a televisão, no interior do complexo midiático. (SODRÉ, 2006, p. 20)

Sendo assim pode-se entender que conviver e conhecer é, portanto, parte fundamental dos processos de ensino/aprendizagem. Jacques Delors, autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: *Educação, um Tesouro a descobrir* (1996) explora neste documento o que ele intitula de *os Quatro Pilares da Educação*, descritos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Quatro pilares da educação de Jacques Delors

1 - Aprender a ser	2 - Aprender a conviver	3 - Aprender a fazer	4 - Aprender a conhecer
--------------------	-------------------------	----------------------	-------------------------

Pensando acerca do ensino de dança vemos que a parte mais reconhecida acerca do trabalho em dança na escola é o **aprender a fazer**, em detrimento dos demais itens. Para refletirmos sobre o **aprender a fazer** a partir de uma perspectiva autônoma e criativa o **aprender a ser** precisa ser defendido e valorizado. Pois serão a partir de seus entendimentos enquanto corpo, enquanto pessoa, que o fazer do aluno se distancia de uma ideia de reprodução e se aproxima da criação.

Visando uma ampliação acerca dos entendimentos de corpo, abordando, por exemplo, o entendimento de corpo como corponectivo, **o aprender a conhecer** se mostra determinante numa compreensão dos processos de ensino/aprendizagem que se dão no corpo e através do corpo, enfatizando como podemos estabelecer os processos cognitivos de construção do conhecimento. E voltando-nos acerca da relação, **o aprender a conviver** precisa ser estimulado em virtude das intenções dos corpos que interagem, como interagem e por que interagem. Assim, proporcionando uma abordagem pedagógica relacional e sob uma perspectiva de **interação** mais ampliada, a da interatividade.

A interatividade não pode continuar a parecer uma novidade nascida no domínio digital somente porque se impôs como um tema-pop no reino dos computadores [...]. Trata-se de um atributo humano, ligado às necessidades básicas de sobrevivência do nosso organismo. (KATZ, 2005, p. 2)

Os termos interação e interatividade têm sido problematizados por diversos autores, entre eles a pesquisadora em dança Helena Katz, e o sociólogo Marco Silva. Embora partam de perspectivas e contextos diferentes, essas reflexões se articulam e se complementam. Marco Silva nos traz que o sentido de interação, numa perspectiva genérica, defende que nenhuma ação humana existe separada da interação.

Goffman e Strauss também constatarem o sentido genérico do termo quando dizem que sempre existe interação entre dois ou mais indivíduos em presença um(ns) do(s) outro(s). Mesmo quando há ausência de motivação, de predisposição, de complexidade. Goffman diz: “Não acontece nunca que nada aconteça”. Ou seja: “Mesmo se um indivíduo pode parar de falar, ele não pode impedir-se de comunicar pela linguagem do corpo”. (SILVA, 2014, p. 119)

Deste sentido ampliado de interação o autor aborda o termo **interatividade**, sendo então a interatividade um tipo singular de interação. A interatividade propõe participação-interação, que se apresenta como uma resposta autônoma, criativa e não prevista, e trata de abolir fronteiras entre autor e fruidor, palco e plateia, produtor e consumidor, **professor e aluno**. Assim, interação é vista em uma proposta de multidirecionalidade.

Importante pensarmos, dentro desta ótica interacionista, que não só os corpos se afetam, mas nós, corpos, afetamos e somos afetados pelos espaços. O geógrafo,

que trabalha com dança, McCormark (2013) nos traz que **os corpos e espaços produzem um ao outro**, em um processo de construção criativa e de interação. De forma análoga ao pensamento de que o corpo não existe enquanto um recipiente para ser preenchido com informações, o espaço também não pode ser reduzido à condição de recipiente para ser preenchido por corpos em movimento. Pensando os processos formativos sob esta proposta podemos entender a importância dos contextos com os quais interagimos e, portanto, cocriamos para a construção do conhecimento, e levar em conta que nossa relação com o espaço e com o tempo, no que diz respeito aos seus aspectos rítmicos e de duração, por exemplo, opera de forma criativa nos corpos, em processos de simultaneidade.

Podemos pensar então que nesta ideia de interação a informação não caminha somente de um polo emissor para um polo receptor (unidirecional), mas entre simultaneidades, entendendo que todo emissor é potencialmente um receptor e todo receptor é potencialmente um emissor (SILVA, 2014). Sendo assim, a interatividade prevê que todos que interagem são coautores, incluindo nessa interação não só os corpos, mas também o espaço enquanto emissor/receptor afetivo.

Nesta perspectiva de interação podemos abolir fronteiras entre autor e fruidor, e tratar a ideia de coautoria em uma perspectiva de troca de informações sujeitas a constantes complementações a partir do que as afeta. Nos espaços formativos a perspectiva interacionista deve prever que os corpos e os espaços se afetem e cocriem as informações, mesmo que esta interação ocorra de forma assimétrica (em diferentes níveis de complexidade), mas em uma perspectiva multidirecional de comunicação, como nos traz Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* “A educação autêntica, repitamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 98).

Pensando nesses aspectos acerca da interação, pode-se destacar que uma ignição que possibilita uma formação emancipatória é a modificação de uma prática comunicacional muito presente nos espaços educativos, a que separa emissão e recepção. A educação emancipadora se dará, portanto, em outra lógica de comunicação educativa que não a do falar/ditar do mestre (no caso do professor de dança o modelo de cópia e repetição), mas sim na lógica da interatividade.

Podemos perceber então, a partir de Muniz Sodré que “a possibilidade de existência de uma potência emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo ou da

desmedida, para além, portanto, dos cânones limitativos da razão instrumental.” (SODRÉ, 2006, p. 17). Entender a educação partindo de uma visão emancipatória é repensar a lógica comunicativa na relação professor-aluno, ampliando para as esferas estéticas e sensíveis “num processo ideal de emancipação, a comunicação não deveria caminhar no sentido de uma maior verdade de seus conteúdos, e sim no sentido de uma intensificação de si mesma como fim” (SODRÉ, 2006, p. 18).

Para atuarmos em prol de uma educação emancipatória devemos entender o espaço formativo (escola, universidade, espaço artístico) como um espaço afetivo (MCCORMACK, 2013), percebendo que nossa atuação relacional, entre os corpos e os ambientes irá permitir ou não a criação destes espaços.

O corpo e o espaço se coafetam, e depende também de nós, os “corpos” que constituem e cocriam os espaços, as possibilidades de tornar os espaços ambientes adequados, e as situações mais favoráveis para o ensino/aprendizagem e os entendimentos acerca daquilo que acreditamos e defendemos, como o de corpo enquanto corponectivo por exemplo.

O conceito de emancipação não pode ser pensado dissociado de sua ação. Ao tratarmos de uma educação que busca ser emancipatória devemos pensar nas ações emancipatórias que irão afirmá-la como tal. Pensar os processos de formação como processos emancipatórios é compreender que os atores que já interagem, podem ampliar suas ações interativas, tornando-as multidirecionais.

Para pensar acerca das metodologias de ensino/aprendizagem pautadas sob uma perspectiva da interatividade Marco Silva propõe que pensemos acerca do que ele chama “Pedagogia do Parangolé”, utilizando-se da ideia central da obra do artista Hélio Oiticica¹⁵. Os *Parangolés* são estruturas e/ou vestimentas que assumem formas, significados, movimentos, e intencionalidades a partir de como os corpos interagem com elas. Silva traz a ideia do Parangolé para pensarmos sobre uma pedagogia interacionista. O Parangolé pode ser, por exemplo, comparado à sala de aula, que se torna interativa a partir das propostas de cocriação trazidas pelos sujeitos envolvidos. Para atuarmos em prol de uma educação emancipatória devemos entender o espaço formativo (escola, universidade, espaço artístico) como um espaço afetivo (MCCORMACK, 2013), percebendo que nossa atuação

¹⁵ Hélio Oiticica (Rio de Janeiro RJ 1937 - idem 1980). Artista performático, pintor e escultor. Foi um artista cuja produção se destaca pelo caráter experimental e inovador. Seus experimentos, que pressupõem uma ativa participação do público, são, em grande parte, acompanhados de elaborações teóricas, comumente com a presença de textos, comentários e poemas.

relacional, entre os corpos e os ambientes irá permitir ou não a criação destes espaços.

Pensar um ensino de dança na escola sob a perspectiva da interatividade e da ampliação da relação entre os corpos é torná-la uma formação emancipatória.

O entendimento de interatividade na sala de aula nos leva a pensar que a base do processo emancipador se encontra na comunicação, na relação afetiva entre os corpos na escola. O professor que entende o aluno como alguém que não só precisa escutar, mas como um agente propositor, se abre para a proposta de uma sala de aula interativa, permitindo que a aula (e também o conhecimento) seja construída em co-interação. No caso específico da dança esta escuta se torna ainda mais sensível, pois se faz necessário escutar além daquilo que se fala, escutar aquele que se move, que dança (e que às vezes não quer dançar) e estimular uma rede onde a troca de informações seja proposta por muitas formas de se comunicar, atendo-se principalmente ao tocante sensível e afetivo deste processo de comunicação.

Emancipação deriva da palavra *mancípio*, que vem do Latim *mancipium*, e significa “tomar posse, agarrar com a mão”, daí que emancipar de *ex* (fora), mais *mancipium* significa libertar¹⁶. Podemos pensar, então que uma educação emancipadora seja uma formação, uma preparação que vise à liberdade, o não aprisionamento da pessoa, no nosso caso o aluno e mesmo o professor.

De acordo com Theodor Adorno, em seu livro *Educação e Emancipação* (1995), uma educação emancipadora é o caminho para a formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes, inventivos e livres. Do contrário estaremos atuando numa educação que restringe, condiciona e massifica os educandos. Na introdução de *Educação e Emancipação*, Wolfgang Leo Maar, tradutor da obra para o português nos fala que:

O autor adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento da consciência”, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. (MARR, 1995, p. 11)

¹⁶ Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br>, Acesso em 20 de outubro de 2016.

Pode-se refletir, a partir de Adorno que a educação não é necessariamente um fator de emancipação (Adorno, 1995) e que muitos processos educacionais possuem efeitos negativos que emergem de ações embrutecedoras. Adorno traz, mesmo sob a temer de ser julgado um sentimentalista, que para haver uma formação cultural, se requer amor. Esse amor a que Adorno se refere, se afasta obviamente do amor romântico. Podemos interpretá-lo enquanto uma comunicação/relação entre os sujeitos comprometida a afetos e sentimentos, tais como empatia, generosidade e solidariedade, imprescindíveis a um exercício docente que busca a emancipação.

É importante que nós professores estejamos atentos a nossas estratégias de comunicação, nos abrindo a uma maior interatividade, pautada na rede de afetos que se estabelecem entre nós, os alunos e a escola, entendendo que permitir e estimular a interatividade é uma ação emancipatória.

Boaventura de Sousa Santos (2009) nos traz em *Para uma pedagogia do conflito* que:

[...] o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-la para a formação de subjetividades rebeldes. Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro de comunicação e cumplicidade. (SANTOS, 2009, p. 17)

Podemos concluir que a comunicação e a cumplicidade, citados por Boaventura colaboram com o entendimento de que uma educação emancipatória emerge da possibilidade de restabelecer uma perspectiva comunicativa afetiva e aproximada entre os sujeitos.

Boaventura de Sousa Santos aborda que a principal dificuldade ao se pensar um projeto educacional emancipatório reside na banalização do que nos afeta de maneira ruim. Perdemos, portanto, a capacidade de nos indignar perante os sistemas embrutecedores e aceitamos conformados a repetição de modelos retrógrados, ainda como traz o autor:

A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez importante da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados,

[...] haverá energias no passado ou no futuro para impedir que o presente se repita indefinidamente? (SANTOS, 2009, p. 16)

Essa conclusão traz a constatação trazida por Boaventura de Sousa Santos que emerge da dificuldade de mudanças nos sistemas dominantes, incluindo a educação reguladora. Sendo assim, acaba-se por pensar que novas perspectivas educacionais soam como um progresso utópico. Desta maneira muitos professores hoje descreem na possibilidade de mudanças.

É desse pensamento que surge a necessidade de refletirmos acerca das ações emancipatórias no ambiente escolar. Pensar em ações emancipatórias traz para um âmbito mais real a possibilidade de mudanças. Boaventura de Sousa Santos nos traz ainda que vivemos hoje em uma democracia sem condições democráticas. Tendo-o como referência e pensando de maneira análoga podemos refletir que a escola hoje também não apresenta condições emancipatórias, mas mudando nossos pontos de vista, principalmente ao que concerne à comunicação, à interação e à interatividade podemos estar de fato atuando com ações emancipatórias na escola.

2.2 TRABALHANDO A AUTONOMIA: Entraves e possibilidades de uma atuação emancipatória

Figura 7 - Apresentação dos alunos do nono ano da Escola Municipal de Pituaçu na mostra do Projeto “Arte no Currículo” (Espaço Cultural Barroquinha), Salvador – BA, 2016



Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

Como vimos na seção anterior, muitas são as dificuldades encontradas ao se pensar um projeto educacional emancipatório. Este item aborda as dificuldades e as possibilidades a que os professores – fatos que, sem dúvida, afetam os alunos – estão constantemente sujeitos no ambiente escolar. Os documentos legais que regularizam o ensino de Arte no Brasil preveem que o ensino das linguagens artísticas seja comprometido com o contexto sociocultural de cada região, bem como busque a valorização do educando, estimulando a autonomia e a construção do conhecimento. Se todos os profissionais nortearassem de fato seus planejamentos e suas atuações docentes pautados sobre esses valores, poderíamos dizer que o ensino de arte no Brasil ocorre em prol de uma educação emancipatória, no entanto,

a educação básica do nosso país ainda se mostra bastante descontextualizada, tecnicista, autoritária e reguladora.

Muitas vezes, nós professores nos flagramos sendo muito mais reguladores do que emancipadores, até mesmo nos contradizendo, vivendo um desalinhamento entre nosso discurso e nossa atuação, ou até mesmo entre nossa vontade e nossa realidade. Isso na maioria das vezes ocorre dadas as diversas circunstâncias adversas vivenciadas na escola, que refletem também inúmeros problemas sociais, e acabam por serem entraves que dificultam uma atuação docente emancipadora e humana. No entanto, Freire nos lembra que: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. (FREIRE, 2011, p. 22). E assim como Jacotot (RANCIÈRE, 2015) precisamos reverter os problemas em soluções, soluções emancipatórias.

Se refletirmos sobre as escolas de 20 anos atrás veremos que pouco mudou acerca de alguns aspectos, como é o caso dos processos avaliativos por exemplo. Alunos passam por processos de normatização, enquadramento e avaliação numérica análogos aos de décadas passadas. As provas, como popularmente são chamadas as avaliações, geralmente demonstram uma análise pontual, e raramente refletem de fato os conhecimentos construídos por cada aluno. Ali se confere se cada aluno apreendeu algum conteúdo específico, e de modo igual para todos. Muitas vezes as respostas precisam ser decoradas, e rapidamente são esquecidas, devido a sua pouca articulação com a própria vida.

Todavia, no ensino de Arte, na maioria dos ambientes escolares, as avaliações costumam considerar tanto aspectos chamados de objetivos quanto subjetivos, levando em conta o ponto de vista do professor acerca dos trabalhos dos alunos. Em algumas escolas são desenvolvidas também provas de artes, que geralmente aferem aprendizados mais técnicos sobre algum conteúdo específico das linguagens artísticas. Esse ainda é um dos impasses da adoção de ações emancipatórias nos processos de ensino/aprendizagem na escola, a obrigatoriedade de realizar avaliações numéricas e produzir resultados. As artes, uma vez inseridas nas disciplinas obrigatórias, precisam estabelecer resultados numéricos, constar nos boletins e históricos escolares, o que muitas vezes não têm coerência com as ações emancipadoras de ensino/aprendizagem. Uma vez que afirmamos que um ensino emancipador não se ocupa de nivelar, igualar e enquadrar os alunos, como

submetê-los a uma avaliação igual para todos onde existem respostas certas e erradas, que não se atem às suas características individuais e subjetivas?

Outro entrave de um ensino/aprendizagem emancipatório é o espaço físico da escola, que na maioria das vezes não está preparado para receber o ensino de arte de maneira adequada. A dança, por exemplo, precisa de espaço amplo, arejado, limpo, livre de mobiliários, onde seja permitido e confortável sentar e deitar no chão, mover-se livremente, etc. A primeira queixa dos professores de Artes do município de Salvador é a ausência de salas específicas para as aulas de arte, o que gera um desgaste do professor ao tentar adequar um espaço formal com carteiras, chão sujo, livros, armários e etc. a um ambiente propício aos processos de experimentação e de criação.

A construção de conhecimentos específicos da Dança, por exemplo, só ocorrerá se no espaço de aula for permitido de maneira livre o estudo do movimento, experimentando o equilíbrio e a ação da gravidade, permitindo entender sua lateralidade, sua propriocepção, longe da regulação de uma carteira escolar. Por isso muitos professores carregam diariamente os móveis para fora da sala de aula, ministram suas aulas nos pátios e corredores em busca de mais espaço, propõem aulas fora dos muros da escola, dentre muitas alternativas, para conseguirem desenvolver trabalhos comprometidos com um ensino/aprendizado satisfatório, prazeroso, que nutre e constrói conhecimentos.

Ainda citando situações que dificultam ações emancipatórias incluem-se nestas também o número elevado de alunos matriculados em cada turma escolar. Na rede de ensino da prefeitura municipal de Salvador é permitida a matrícula de até 35 alunos por turma, podendo ampliar esse número em casos especiais. Esse número bastante elevado dificulta e compromete os processos de ensino aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 25 traz que:

LDB - Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (LDB, Art. 25, 1996)

Essa quantidade elevada de alunos por turma dificulta o trabalho de um mestre emancipador, pois torna inviável conferir uma atenção individualizada a mais de 30 jovens por aula, bem como poder estabelecer uma relação e troca profícua com todos eles. Este fator, associado às questões relativas ao desinteresse e falta de estímulo dos alunos com a escola (tanto por ter se tornado um espaço de práticas ultrapassadas, quanto pela grande desestruturação social que gera agressividades, hostilidades e violência) propicia a desconcentração por parte dos educandos, bem como o desestímulo do professor, atravancando ações emancipatórias que poderiam estar acontecendo em turma com um número de alunos reduzidos.

No ano de 2013, a Secretária Municipal de Educação possibilitou que a Escola Municipal de Pituáçu-Salvador atuasse de maneira mais autônoma, permitindo que cada turma fosse dividida entre dois professores de Arte. Apenas durante as aulas de Arte as turmas seriam divididas seguindo critérios específicos de cada professor, desde que cada aluno vivenciasse todas as disciplinas artísticas. Esta medida se mostrou eficaz no que concerne a esse problema estrutural da escola, mas foi descontinuada ao esbarrar em outro problema institucional da Rede, a falta de professores de Arte para preencherem todos os cargos de docente em arte nas escolas, não podendo então a partir de 2014 que dois professores atuassem simultaneamente em uma mesma turma.

Devido a essa e outras questões pertinentes ao ambiente escolar, muitos professores adotam um ensino tecnicista da Arte, ensinando conteúdos relativos principalmente à história da arte, correntes artísticas, vida e obra de artistas renomados, e técnicas específicas de pintura, desenho, instrumentos musicais e no nosso caso específico, técnicas de Danças.

As questões relativas ao ensino de técnicas na escola se mostra uma temática polêmica dentro dos ambientes educacionais. Importante começar abordando que não trataremos o ensino de conhecimentos de técnicas artísticas específicos como sendo inferiores em detrimento a outros conhecimentos artísticos, pois estaríamos traçando linhas abissais e colocando outro tipo de ideal educacional em hegemonia (SANTOS, 2010). Boaventura de Sousa Santos aborda a questão do conhecimento hegemônico como aquele que assume predominância e acaba por invisibilizar os demais conhecimentos, sendo assim são criadas linhas que dividem o conhecimento que se legitima daquele que é invisível.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. (SANTOS, 2010, p. 4)

Podemos reconhecer a existência das linhas abissais trazidas por Santos em diversos aspectos da escola. Essas linhas são criadas seja para separar conhecimentos, entre aqueles que são valorizados e aqueles que são invisibilizados, seja para separar os agentes entre aqueles que são valorizados e aqueles que não são. Para Boaventura uma condição para pensarmos uma educação que não é abissal é pensarmos acerca da co-presença, onde “as práticas e os agentes de ambos os lados das linhas são contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2010, p. 45).

Esta pesquisa não busca, portanto, invisibilizar um conhecimento considerado tecnicista, mas refletir sobre como processos de ensino/aprendizagem voltados para a técnica articulam os conhecimentos de agentes de ambos os lados da linha.

Devemos estar atentos às atuações docentes tecnicistas que inviabilizam a emancipação e pouco estimulam a autonomia do alunado. O questionamento não reside no ensino destas técnicas, mas na maneira como os processos de ensino/aprendizagem tecnicistas são desenvolvidos, na maioria das vezes impostos de maneira autoritária, traçando linhas abissais entre o conhecimento do professor e do aluno, não lhes conferindo a devida valorização e não permitindo o exercício da autonomia necessária para a construção do próprio conhecimento.

Esse equilíbrio necessário, entre diferentes conhecimentos e agentes mostra-se um fator importante ao pensarmos uma educação emancipatória, desta forma Boaventura de Sousa Santos nos instiga a pensarmos sobre uma Ecologia de

Saberes. “Em uma Ecologia de Saberes cruzam-se conhecimentos, e portanto também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância” (SANTOS, 2009, p. 96).

O neurobiólogo Humberto Maturana (2000), nos traz que todos os comportamentos são fruto de relações de interação, e que nossas ações são fortemente guiadas por nossas emoções. E assim também é o aprender, “aprender não é a aquisição de algo que está lá, é uma transformação em coexistência com o outro” (MATURANA, 2000, p. 88). O autor afirma que emoções negativas restringem o aprender, enquanto emoções positivas expandem o aprender.

Para Maturana, agir de maneira ética em uma relação, e assim sendo também nas relações de ensino/aprendizagem, é comportar-se com o outro enquanto um ser legítimo, está relacionado ao modo como interagimos, e para ele, quando não há ética, ocorre a desumanização do outro. Podemos atuar como professores em um campo do comportamento relacional onde o outro (aluno) é negado ou legitimado,

Vendo o que o autor aborda no que concerne ao ensino/aprendizagem de habilidades destaco que:

O ponto fundamental em educação não é ensinar habilidades, mas a criação de um espaço onde o jovem possa crescer como um ser que se respeita, de modo que ele possa respeitar os outros. Pois nos respeitamos se ao vivermos somos respeitados. E ser respeitados significa emergir como o outro legítimo. Uma pessoa que cresce tendo auto-respeito e autoconfiança, cresce respeitando e confiando nos outros e pode aprender qualquer habilidade que os seres humanos podem desenvolver. (MATURANA, 2000, p. 103)

O grande problema no sistema educacional não se encontra no estudo ou não de técnicas ou habilidades, mas em torná-la a questão central da educação. O desafio central da educação está em tornar o aluno um outro legítimo, que construirá seu conhecimento a partir de noções de liberdade, autorespeito e autoconfiança, e assim poderá aprender as habilidades que são próprias as circunstâncias de suas escolhas de vida.

Rancière aborda que a dificuldade em implementar o método emancipador vem da enraizada convenção social em acreditar na realidade da desigualdade das inteligências. A emancipação prevê que nós nos percebamos em igualdade de inteligências:

O que dizer então da emancipação e da igualdade das inteligências, da afirmação de que marido e mulher têm a mesma inteligência! Um visitante perguntou a M. Jacotot se, em tais condições as mulheres ainda permanecerão belas! Privemos, pois, de respostas esses embrutecidos, deixemo-los dando voltas em torno de seu círculo acadêmico-nobiliário. Sabemos que é precisamente isso que define a visão embrutecedora de mundo: acreditar na realidade da desigualdade, imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida, sobretudo nas classes baixas, a ideia de que essa superioridade é tão somente uma ficção convencional. (RANCIÈRE, 2015, p. 151)

Essas dificuldades não podem, no entanto, impossibilitar ações ou desestimular vontades. Por mais adversa que seja a realidade precisamos encontrar estratégias para driblá-las e estimular a autonomia na escola, em prol de um ensino/aprendizagem emancipador.

Pode-se, assim, sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais. Tais homens saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, que a superioridade que alguém manifesta é somente o fruto de uma aplicação tão encarniçada ao exercício de manejar as palavras quanto a aplicação de outro a manejar instrumentos; que a inferioridade de outrem é a consequência de circunstâncias que não o obrigaram a buscar mais. Em suma, eles saberiam que a perfeição alcançada por um ou outro em sua arte não é mais do que a aplicação particular do poder comum a todo ser razoável, que qualquer um pode experimentar quando se retira para esse espaço íntimo da consciência em que a mentira já não faz mais sentido. Eles saberiam que a dignidade do homem é independente de sua posição... (RANCIÈRE, 2015, p. 80)

Para alcançarmos esse ideal, o de uma sociedade de emancipados, nós professores devemos focar nas possibilidades de atuarmos de maneira emancipadora, combatendo as dificuldades por meio das ações diárias em busca de estruturas mais dignas de ensino-aprendizagem que valorizem a autonomia, valorizando assim os corpos-sujeitos que dela fazem parte.

2.3 PROFESSOR EMANCIPADO, ESCOLA EMANCIPADORA: O profissional de Dança como um mestre emancipador e mestre ignorante

Figura 8 - Fachada da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2014



Fonte: <https://www.smecc.salvador.ba.gov.br>. Fotografia desconhecido.

Hoje um número ainda pequeno de professores de dança atua na escola de educação básica. Mas é otimista pensar que com a obrigatoriedade do ensino da Dança enquanto conteúdo a partir do ano de 2016, muitos novos profissionais serão inseridos dentro destes ambientes formais de ensino. Cabe-nos agora pensar sobre qual o perfil dos profissionais de Dança que esperamos ver desempenhando estes cargos.

De modo geral, o professor de Arte, e nisso se inclui o professor de Dança, busca transformar com padrões pré-concebidos na escola no que concerne à autonomia e à emancipação. A existência e presença de professores formados nas distintas linguagens artísticas dentro do ambiente escolar já demonstra um ganho no que diz respeito à emancipação do sujeito que aprende, uma vez que a Arte, e,

portanto, a Dança, pretende estimular uma maior autonomia criativa, ou seja, possibilita de forma mais afluída a criação dentro da escola.

É importante, no entanto, ao adentrarmos a discussão do conceito de autonomia e pensando-a como um parâmetro da educação, que saibamos não confundi-la com falta de direcionamento, ou uma total falta de acompanhamento do educando.

Pensando a ideia que nos traz o autor Vicenti Zatti, em seu livro *Autonomia e Educação*, no qual o mesmo articula as ideias do professor Paulo Freire aos conceitos filosóficos de Immanuel Kant vemos que:

Mas a definição que nos parece mais apropriada por designar melhor o sentido de autonomia é a do Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. (LALANDE, 1999, p. 115). Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com autossuficiência. (ZATTI, 2007, p. 12)

Ao defender uma educação pautada pela valorização da autonomia não se pretende que o aluno se torne autossuficiente e a importância da presença do professor seja relativizada, mas sim entender, de fato, de que os processos de ensino/aprendizagem se configuram como um processo de cocriação, entre professor e aluno, mesmo que esta relação se dê de maneira assimétrica.

A Arte na escola busca, que através dos conteúdos abordados, sejam produzidos criativamente trabalhos artísticos, sejam eles desenhos, poemas, danças, etc. É notório, no entanto que autonomia presente nesse fazer criativo difere em graus de escola para escola e de professor para professor.

Muitos professores de Arte conferem uma autonomia limitada a seus alunos, principalmente os que optam por um ensino mais tecnicista, com o qual estabelecem “certos e errados”, enquadram, rotulam ou até igualam as produções artísticas em

sala de aula. Durante muito tempo foram utilizadas nas escolas, por exemplo, moldes de pinturas numerados, nos quais os alunos deveriam pintar um decalque seguindo uma legenda que indicava as cores corretas e coerentes à determinada figura. Uma autonomia limitada ainda aparece em muitas aulas de Arte nas escolas, principalmente no que Zatti (2007) aborda como um aspecto da autonomia, a liberdade do fazer e do criar.

Hoje não podemos mais negligenciar a importância de conferir liberdade e de possibilitar o emancipar dos corpos nos processos de ensino/aprendizagem. Não podemos ver a escola, como traz Foucault, como um dispositivo de poder e obediência onde os alunos se assemelham a autômatos¹⁷ programados (FOUCAULT, 2014). É preciso enxergar cada pessoa, cada corpo como criativo e permitir a este as possibilidades de exercer sua autonomia na construção de seu próprio conhecimento.

O ideal de que uma formação deve se empenhar também em ser uma ação emancipatória da pessoa foi trazida pelo filósofo Jacques Rancière em seu livro *O Mestre ignorante – Cinco lições sobre emancipação intelectual* (2015). A obra aborda a experiência de um professor que encontrou dentro de situações problema (que surgem na vivência docente e nos processos de formação) um caminho de atuação emancipatória. Rancière nos propõe a liberdade de pensar a formação e de repensarmos a nós próprios como educadores, a partir da experiência do professor Joseph Jacotot, um pedagogo francês do início do século XIX, que ao se ver numa situação adversa, desenvolve o método emancipador, no qual, segundo ele, todo professor pode ensinar, mesmo sem conhecer profundamente o objeto de estudo. A história do professor Jacotot, contada por Rancière, nos faz ainda refletir acerca das condições difíceis e pouco favoráveis de ensino/aprendizagem a que muitas vezes estamos sujeitos nos ambientes formativos, principalmente nas redes públicas de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais

Um trabalho desenvolvido em prol da emancipação dos alunos na escola, segundo Rancière, só pode surgir a partir de mestres emancipados. Rancière aborda as diferenças entre um mestre embrutecedor e um mestre emancipador,

¹⁷ Um autômato é uma máquina ou robô que se opera de maneira automática, geralmente realizam ações que lembram humanos ou animais, como é o caso do cuco de um relógio de parede. Os autômatos foram projetados inicialmente para servir como brinquedos, ícones religiosos ou como ferramentas para demonstrar princípios científicos. Muitos autômatos por exemplo tinham forma humanoide e eram programados para escrever cartas, desenhar, tocar instrumentos, realizar pequenas tarefas domésticas como entregar uma toalha, etc.

trazendo que o mestre explicador é aquele que transmite o conhecimento em prol de uma formação útil a sociedade.

Em suma o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar a sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que buscavam, agora, arrancar da elite do povo; fazer, na carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados desse gênio particular. Sem dúvida, o procedimento desses homens de ciência divergia sensivelmente da ordem razoada dos pedagogos. Mas não se extraía daí qualquer argumento contra essa ordem. Ao contrário, é preciso haver adquirido, inicialmente uma formação sólida e metódica, para dar vazão às singularidades do gênio. (RANCIÈRE, 2015, p. 20)

Rancière não nega que o professor explicador pode fomentar a criação, e relembando o pensamento de Marco Silva sobre interação podemos pensar que de fato todo processo de ensino/aprendizagem por menos emancipatório que seja é em certa instância também cocriativo. Mas no raciocínio do mestre explicador, para que a criação exista é imprescindível a existência de um árduo trabalho prévio de transmissão do conhecimento.

De acordo com o autor essa ordem explicadora era a hegemônica forma de raciocínio da maioria dos professores, a do próprio Jacotot, e de certa forma ainda é a de muitos professores. Para Rancière essa lógica operava em manter a existência do professor necessária, uma vez que só ele poderia reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância também entre aprender e compreender, (RANCIÈRE, 2015). Assim o autor nos mostra que muitas vezes o aprendizado, fruto da própria inteligência do educando, só era validado sob a verificação do mestre. O que nos leva a um grande impasse para a efetivação do método emancipador, a avaliação¹⁸.

Mas Jacotot, professor que há 19 anos (século XVIII) adotava o método explicador de ensino precisou recorrer a uma situação de improviso ao se deparar

¹⁸ Essa questão será mais abordada na seção seguinte deste mesmo capítulo.

com alunos holandeses que não dominavam o francês, seu idioma natal, tampouco ele dominava o holandês. Para entender do que se trata um mestre emancipador, é preciso entender que este muitas vezes precisará recorrer a soluções de improviso, como fez Jacotot, pois existem caminhos que só são abertos ao acaso (RANCIÈRE, 2015). A partir de uma situação adversa Jacotot percebe a necessidade de inverter a lógica do sistema explicador.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2015, p. 25)

O mestre emancipador é, portanto, “mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos” (RANCIÈRE, 2015, p. 31). O método emancipador não se mostra embrutecedor, pois não subordina uma inteligência à outra inteligência, mas estabelece uma relação entre professor e aluno estimulada por razões de suas possibilidades, necessidades e vontades. Um método interativo e de diálogo, um método relacional. O mestre emancipador instiga o aprender, confere liberdade, indica caminhos e auxilia o aluno a construir o conhecimento em seu devir, ou seja, no seu vir a ser, tornar-se, transformar-se.

Outro entendimento que surge do método emancipador é a ideia de um mestre ignorante, em oposição a um mestre sábio.

Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação. Havia assim, não dois, mas quatro termos em jogo. O ato de aprender podia ser produzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante. (RANCIÈRE, 2015, p. 33)

Muitas vezes os professores de arte licenciados também são artistas, e atuam simultaneamente no cenário artístico e no ambiente escolar. Entretanto ser artista

não é determinante para que um professor licenciado em uma linguagem artística seja um professor de Arte. Seguindo, como já apontamos, o raciocínio de Rancière um mestre emancipado pode ensinar qualquer coisa, inclusive aquilo que ele “não sabe”. Mesmo os professores que são artistas também exercem o papel de mestre ignorante se buscarem serem agentes emancipadores, uma vez que podem ensinar aspectos relativos a faces das linguagens artísticas que não dominam enquanto conhecimento específico.

Uma professora de Dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador, em um dos encontros formativos do Projeto “Arte no Currículo” discorreu acerca de sua atuação docente. A professora relatou que era notório o interesse e a vontade por parte de seus alunos de criarem em Dança utilizando a estética e o conceito da Dança de Rua¹⁹, no entanto a professora ignorava as características específicas desse modo de dançar. Ela sugeriu então que seus alunos pesquisassem sobre a Dança de Rua e trouxessem para a aula aquilo que pesquisaram e também tudo aquilo que já sabiam. Os alunos voltaram cheios de informações novas, as quais ela mesma não conhecia. Foi proposto que acerca do que descobriram juntos fossem levantadas ideias para que eles criassem uma dança que dialogasse com tudo aquilo que aprenderam. Os alunos sugeriram movimentações e a professora deu sugestões acerca do espaço, tempo, fluxo, ritmos e níveis e assim foi cocriada uma apresentação de dança para ser mostrada a todos os colegas da escola.

Essa ação pedagógica reflete o que Rancière aborda como sendo a de um mestre ignorante e um mestre emancipador, aquele que mesmo não conhecendo um objeto pode tornar possível que outros construam seus conhecimentos acerca dele de forma autônoma. A professora relatou ainda que foi questionada sobre seus conhecimentos sobre a técnica desta Dança específica. Muitos colegas professores demonstraram surpresa quando ela disse que não sabia dançar esta Dança. Ela

¹⁹ A dança de rua originou-se nos Estados Unidos, em 1929, época da quebra da bolsa de Nova York e da grande crise econômica. Músicos e dançarinos dos cabarés americanos urbanos, desempregados como consequência da crise, passaram a realizar suas performances nas ruas. Mais do que um estilo de dança influenciado por vários ritmos, a dança de rua sempre foi associada à cultura e a identidade negra, sobretudo a partir da década de 70. Nesse período, o movimento que teve início com a dança se estendeu para outras manifestações culturais e artísticas, como a pintura, a poesia, o grafite e o visual (modo de se vestir, de andar, etc.). A esse novo estilo nascido nos guetos nova-iorquinos (Bronx, Brooklin e Harlem) deu-se o nome de Hip–Hop. Os quatro elementos culturais que compõem o movimento Hip–Hop são: rap (ritmo e poesia), grafites (assinaturas), Dj’s e Mc’s, e Street Dance. Alguns autores dividem a dança de rua em dois tipos: o Hip–Hop (movimento cultural, de rua) e a Street Dance (dança oriunda de academias e escolas de dança). Disponível em: <http://www.infoescola.com>. Acesso em 13 de setembro de 2016.

nunca tinha vivenciado este modo de dançar, mas soube como criar possibilidades para que o conhecimento fosse autonomamente construído.

Os professores devem atuar de maneira a estimular a emancipação, propondo abordagens dentro de uma mundividência da contemporaneidade.

Essa visão de mundo pode acontecer em uma aula de balé ou de capoeira. E pode não acontecer em uma aula de *dança contemporânea*. Pode muitas vezes, não acontecer no espaço escolar. Sendo este não apenas um lugar, ele é uma espacialidade construída, na qual o estudante, e o professor, inserem-se com um modo particular de sentar, de colocar livros, cadernos, lápis, os tênis, chinelos, bonés. (RENGEL; LUCENA; GONÇALVES, 2016, p. 4)

As abordagens pedagógicas comprometidas com um viés emancipatório de ensino, buscam trabalhar sob os aspectos da contemporaneidade. O professor que exerce este modo específico de olhar o mundo e de olhar a escola é um mestre emancipador, pois se ocupa da descentralização dos espaços, dos tempos e das ideias, dos diálogos e das tradições visando acolher as diversificações, problematizando questões relativas a hierarquias e as normatizações dos ambientes escolares.

Vimos com Foucault que os espaços escolares enquadram, quadriculam e regulam os sujeitos. Cada coisa e cada pessoa em seu lugar, em prol de uma ordem, disciplinadora e massificadora. Precisamos pensar também como o tempo atua de maneira reguladora nos corpos nas escolas.

Esta linguagem do tempo que opera nos gritos das crianças, na campanha do recreio, nos sinais dos celulares, nas sirenes de ambulâncias, nos horários dos ônibus. Opera na velocidade dos metrô e também nas ondas dos mares, nas correntezas ou suaves movimentos dos rios que levam estudantes para escolas, nos cantos dos pássaros que avisam o fim da chuva e galos que anunciam o dia. Mas não apenas em sonoridades se dá o tempo na contemporaneidade, nas temporalidades que constrói. O tempo vibra, ilumina, brilha, pisca, sacode, machuca, hierarquiza, manda, constrange, destrói. Linguagem híbrida de silêncio, o tempo deve estar no espaço escolar também como linguagem da escuta. (RENGEL; LUCENA; GONÇALVES, 2016, p. 5)

O tempo espacializado na escola, que se divide formando uma *grade* de horários, de fato aprisiona o tempo do ensino/aprendizagem. Um mestre emancipador precisa se preocupar com a escuta do tempo no ambiente escolar,

respeitando um modo de ver o tempo na contemporaneidade. As aulas de cinquenta minutos, por exemplo, foram criadas no século XIX, quando professores e psicólogos buscaram criar uma estimativa do tempo em que uma criança ou um jovem manteria sua atenção focada sem se sentir cansado ou disperso. Hoje, na segunda década do século XXI, estamos sujeitos a um outro tempo, diferente em múltiplos fatores. Vivemos em uma época de trocas aceleradas de informações, e de um tempo cognitivo diferente. Estima-se que atualmente, muito diferente do século XIX, os jovens mantêm em média sete minutos de atenção focada (dados da plataforma Faz Sentido²⁰), o que também não pode ser visto como regra para todos os corpos.

Para as aulas de arte, principalmente, esse tempo espacializado que condiciona penetra e regula os corpos, acaba por normatizar o tempo do criar. A criação, o exercício da produção autônoma e sensível na escola, fica enquadrada em tempos pré-determinados que se afastam da ideia de emancipação onde a criação do conhecimento deve surgir a partir de vontades. Situações propostas podem ser abruptamente interrompidas buscando respeitar o tempo das aulas, bem como em alguns momentos pode ser desgastante continuar criando por um tempo maior do que o necessário.

Muitos não conseguem nem mesmo verbalizar e/ou criar inflexões críticas sobre possibilidades outras de se vivenciar o tempo. Possibilidades de gerir seu tempo de estudos, seu tempo de dançar, por exemplo, e assim, configurar uma alternância entre tempo medido e tempo orgânico, tempo de si, tempo da sua própria vida, compreendendo a existência como questão de temporalidade. (RENGEL; LUCENA; GONÇALVES, 2016, p. 6)

Saber conviver entre o tempo medido e o tempo orgânico é um desafio para professores e alunos. Muitas discussões acerca do tempo na escola permeiam as salas de professores e surgem questões como: “– *Não vimos o tempo passar!*” Ou até mesmo: “– *Parecia que essa aula não iria acabar nunca.*” Percebo, em minha vivência escolar cotidiana, que na maioria das vezes os professores de arte são os

²⁰ A plataforma FAZ SENTIDO (www.fazsentido.org.br) tem o propósito de apoiar redes de ensino, escolas e professores na construção de um ensino fundamental II mais conectado com as características, o contexto, as necessidades e os interesses dos adolescentes do século XXI. A plataforma faz parte de um projeto mais amplo, denominado **Ensino Fundamental 2.0**, que busca inspirar a reformulação dessa etapa da educação básica, a fim de que assegure o **aprendizado**, promova o **desenvolvimento** e prepare os adolescentes para enfrentar os desafios do mundo atual.

últimos a terminarem suas aulas, por muitas vezes estarem mais atentos às criações artísticas do que ao toque sonoro que sinaliza o término do tempo da aula.

Ser um mestre emancipador é se preocupar com a escuta do tempo. Não o das sirenes que tocam em decibéis além do ideal para nossa audição, mas sim o tempo sensível dos corpos, dos alunos.

Apenas mestres emancipados podem atuar em prol da emancipação de seus alunos. Somente mestres emancipados podem criar escolas emancipadoras.

CAPÍTULO III

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: COMPARTILHAR CONHECIMENTOS É EXERCITAR A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

3.1 REDES COLABORATIVAS: Ampliando ações emancipatórias

Figura 9 - Apresentação dos alunos do nono ano na Semana da Consciência Negra da Escola Municipal de Pituaçu. Quadra da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2016



Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

Este capítulo trata das experiências docentes em dança, mais especificamente sobre alguns relatos e experiências na vivência docente em dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A Rede Municipal de ensino de Salvador se encontra hoje (2017) em uma realidade muito positiva no que diz respeito ao ensino de artes na escola. Nos anos 2003 e 2010, foram realizados concursos públicos com o objetivo de suprir a

demanda das escolas, ofertando vagas para os cargos de docentes em arte em suas linguagens específicas.

No edital de 2003 foram abertas 100 vagas para Música 50 para Artes Plásticas, 30 para Teatro e 30 para Dança. Esse foi o primeiro ingresso para linguagens específicas de arte que aconteceu nesta rede. No entanto, positivamente, foram convocados mais professores do que o previsto no edital. Sete anos mais tarde em 2010 foi aberto novo edital para contratação de professores através de concurso público, sendo ofertadas 25 vagas para Dança, 25 vagas para Música, 25 vagas para artes Plásticas e 20 vagas para Teatro.

Esses dois concursos públicos representam um momento de grande relevância para esta rede de ensino, uma vez que além de incorporarem ao seu quadro de professores um grande número de novos licenciados em artes, pela primeira vez foram incorporados professores que visavam atender as linguagens de maneira específica.

A disciplina Educação artística foi dando lugar às linguagens Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança, e assim a arte começou a ser inserida de maneira mais abrangente dentro das escolas. Foi preciso, no entanto que a rede passasse por um grande processo de adequação para receber estes novos professores, processo este que perdura até os dias de hoje.

As escolas tanto em seus projetos político pedagógicos, quanto em seus espaços físicos não estavam (e muitas ainda não estão) preparadas para receber as demandas específicas destes profissionais e dos trabalhos que estes desenvolvem. Ainda é preciso, por exemplo, um grande esforço para que se desempenhem algumas atividades artísticas menos convencionais nas escolas.

Os gestores escolares, bem como os pedagogos que são regentes oficiais das turmas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental costumam trazer consigo um entendimento de Arte dentro de um senso comum, como algo voltado para o belo, para o entretenimento e/ou relaxamento, e não como geradora de proposições e conhecimentos.

Para que um professor de Artes tenha uma atuação docente voltada para uma perspectiva emancipatória, é preciso que diariamente este atue com esforço de esclarecimento junto a seus diretores, vice-diretores, coordenadores, gestores e colegas professores.

Alguns relatos demonstram o pouco conhecimento por parte dos gestores escolares sobre as ações artístico-pedagógicas na escola. Uma gestora disse, por exemplo, a um professor recém-convocado: “– *Não admito aqui na escola que professor de Dança dê aula teórica*”. Nota-se que essa diretora imagina que um professor de Dança, ao dar uma aula teórica, está fugindo de sua função, por acreditar que a Dança só se experiencia através de uma prática de movimentos, que ela, no senso comum, aprendeu como sendo uma aula de Dança. Aí vem o exercício de esclarecer que a construção do conhecimento em Dança, assim como em qualquer outra área, ocorre através de diversas vivências, seja em sua escrita, leitura, apreciação estética, experimentando movimentações seguindo um fluxo, ritmo ou tempo propostos, etc.

Os professores de Artes da Rede Municipal de Ensino de Salvador esbarram constantemente em muitos entraves que, como já foi relatado no segundo capítulo, dificultam o exercício de ações emancipatórias. Percebo, no entanto que a maior estratégia em busca do esclarecimento e solução de problemas são a colaboração e o compartilhamento de ideias e informações.

Após o primeiro encontro do projeto “Arte no Currículo” no ano de 2015, por iniciativa dos professores de Dança foi criada uma rede colaborativa. Neste momento a Rede Municipal de Ensino começa a se tornar de fato uma rede, a partir da construção de vínculos entre esses profissionais. Utilizando as plataformas das redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* se formaram grupos nos quais os professores podem trocar informações com seus pares. Essa rede funciona de maneira bastante profícua. Constantemente são postados vídeos de práticas artísticas exercidas nas escolas, bem como textos trabalhados, atividades propostas, materiais didáticos, registros de trabalhos artísticos para apreciação dos alunos, etc. Também ajudamos a propagar informações institucionais importantes como reuniões, encontros formativos, entre outros.

As experiências docentes são compartilhadas tanto em seus sucessos quanto em suas adversidades e juntos, através de uma troca madura e colaborativa muitos problemas são solucionados, bem como boas ideias são ampliadas podendo ser adotadas em outras escolas. Questões relativas às ações emancipadoras de ensino são sempre avaliadas de maneira positiva pela ampla maioria dos professores de

dança que colaboram nesta rede, o que me leva a acreditar que está é a vontade de atuação da ampla maioria destes.

Neste capítulo trago relatos específicos de quatro professoras. A seleção destas profissionais e de seus trabalhos como fonte de pesquisa (relatados em forma de entrevista) se deu pelo fato de conhecer direta ou indiretamente suas ações docentes em prol da autonomia e emancipação, com a Dança. O recorte visou ainda abarcar diferentes localidades do município, abrangendo assim quatro Gerências Regionais distintas (Centro, Cajazeiras, Itapuã e Subúrbio I) na totalidade da pesquisa. Foram encaminhados para estas professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador, através de correio eletrônico, questionamentos e reflexões, em formato de entrevista semi-estruturada, a respeito das ações pedagógicas exercidas por elas, levando o foco para as ações emancipatórias de ensino. As professoras devolveram as entrevistas respondidas através de correio eletrônico após cerca de 10 dias, durante os quais elas puderam refletir, tirar dúvidas e escrever seus relatos da maneira que julgaram mais pertinente.

Assim, após a análise aprofundada destes relatos/entrevistas, trago neste capítulo uma reflexão acerca destas experiências, avaliando questões pertinentes ao ensino de Dança com ações emancipadoras nas escolas da rede municipal de ensino de salvador no momento atual (2017).

3.2 PROCESSO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Figura 10 - Ciclo de formação para professores de Dança do Projeto “Arte no Currículo”, 2015



Foto: Guego Anunciação (2016). Fonte: acervo pessoal.

Em um mesmo documento foram enviados às professoras um termo de consentimento livre e esclarecido²¹, no qual as mesmas assumem um compromisso com a pesquisa.

Também foi endereçada às professoras uma carta convite²², na qual foi explicado o formato da entrevista, visando esclarecer possíveis dúvidas sobre esta.

Desta maneira foi feito um convite para que as professoras pensassem a respeito de suas experiências docentes como professoras de Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Com o objetivo de guiá-las apresentei uma entrevista semi-estruturada²³, contendo dez questionamentos que, como cita a carta convite, poderiam ser respondidas livremente, bem como serem alteradas ou ampliadas.

²¹ O conteúdo do termo de consentimento livre e esclarecido está no apêndice A desta pesquisa.

²² O conteúdo da carta convite às professoras entrevistadas está no apêndice B desta pesquisa.

²³ O conteúdo da entrevista semi-estruturada está no apêndice C desta pesquisa.

Desta forma foi sistematizada a proposta de entrevista, visando colher dados valiosos sobre os relatos das experiências de quatro professoras, que somadas às minhas constituem esse relato de experiência sobre o contexto de ensino de Dança na Rede municipal de ensino de Salvador.

Nas seções seguintes deste mesmo capítulo proponho uma discussão partindo destes relatos, onde busco estabelecer o ponto de vista deste recorte de professoras de Dança em Salvador sobre as ações emancipatórias de ensino/aprendizagem nas escolas em que atuam. Meu objetivo neste estudo é ampliar e propagar esta discussão, visando que a mesma pode ser pertinente à outros profissionais da Dança em âmbitos pares ou distintos a este.

3.3 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS E SEUS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

Figura 11 - Ciclo de formação para professores de Dança do Projeto “Arte no Currículo”, 2015



Foto: Guego Anunciação (2016). Fonte: acervo pessoal.

As professoras que participaram desta pesquisa têm em comum o fato de serem formadas no curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e terem ingressado através de concurso público na Rede Municipal de Ensino de Salvador ocupando o cargo de professoras de Dança. Todas concordaram em colaborar visando exclusivamente colaborar com este trabalho e com a produção de conhecimento em Dança que o mesmo suscita.

É importante salientar que a escola de Dança da UFBA, ambiente acadêmico formativo de todas as professoras entrevistadas, tendo passado por reformas curriculares ao longo dos seus 60 anos de existência, assume hoje, em seu projeto político-pedagógico de ensino, o compromisso em valorizar uma educação emancipatória, como podemos observar na fala da professora Beth Rangel:

O Curso de Licenciatura de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) estabeleceu em 2001 o marco inicial de uma experiência de ensino-aprendizagem de caráter transdisciplinar, ponto de partida de ampla reforma curricular com base, em paradigmas educacionais alinhados ao Ministério da Educação (MEC), e a um pensamento emancipatório em transição continuada, almejado a muito. Com a aprovação institucional em 2004, a Escola passa a vivenciar um projeto curricular político-pedagógico de formação de professores de dança, em nível superior, que traz a relevância da mudança como um desafio constante para a educação superior. Esta premissa se propõe a dialogar e atender a diversidade de sujeitos, representantes legítimos dos contextos sociais vigentes, em torno do qual se organiza a cena acadêmica. (RANGEL, 2016, p. 75)

A formação destas quatro professoras em questão, mostra-se, portanto um fator importante ao analisarmos suas atuações docentes enquanto professoras de dança no ambiente escolar.

As quatro professoras entrevistadas são lotada em escolas distintas, sendo elas a Escola Municipal Maria Quitéria, Escola Municipal Sebastião Dias, Escola Municipal Fazenda Grande II, e Escola Municipal Coração de Jesus, abrangendo portanto regiões distintas da cidade de Salvador sendo que destas duas pertencem a Gerência Regional Centro, uma a Gerência Regional Cajazeiras e uma a Gerência Regional Subúrbio I.

A faixa etária das professoras entrevistadas varia entre 27 e 48 anos de idade. Possuem graduação em licenciatura em Dança na UFBA tendo se formado entre os anos de 2000 e 2011. Duas professoras possuem Curso de Especialização, ambas em Estudos Contemporâneos em Dança na UFBA, e uma professora está em fase de conclusão do Curso de Mestrado em Dança, também na Universidade Federal da Bahia.

Das quatro professoras, duas ingressaram a Rede Municipal de Ensino através do concurso público de 2003 e as outras duas através do concurso público de 2010, tendo duas sido admitidas na Rede no ano de 2007, uma no ano de 2011 e a última em 2012.

As professoras entrevistadas expuseram em linhas gerais as condições estruturais das escolas onde lecionam. As quatro escolas em que estão em atuação possuem uma média de 10 a 12 turmas cada, a quantidade de alunos varia entre 20 e 25 alunos nas séries iniciais do ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) e entre 25 e 30 alunos nas séries finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), sendo que das quatro, três professoras atuam exclusivamente nas séries iniciais do ensino

fundamental, e uma professora atua tanto nas séries iniciais como nas séries finais deste mesmo seguimento. Na Rede Municipal de Ensino de Salvador, é muito comum que os professores apesar de serem lotadas em uma única unidade de ensino, tenham que complementar suas cargas horárias em outras escolas.

Tendo em vista o cumprimento da Lei nº 11.738/08 que fixa condições mínimas de trabalho e de remuneração dos profissionais do magistério público da educação básica, o professor que possui carga horária de 40 horas semanais (como é o caso das quatro entrevistadas) precisa portanto lecionar uma carga horária mínima de 26 horas em sala de aula (correspondente a 2/3 da jornada), e as 13 horas restantes são reservadas às atividades extraclasse tais como planejamentos, correção de atividades, reuniões e acompanhamentos pedagógicos junto a gestão e os demais professores da unidade escolar. Como podemos ler no inciso quarto da lei em questão: “§ 4 Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos²⁴”.

A reserva de 1/3 da jornada de trabalho, prevista pela Lei nº 11.738/08 teve sua implementação quase total, cerca de 98% das escolas, de acordo com o sindicato Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia (APLB-BA) em Salvador a partir do ano de 2016, oito anos após a mesma ter entrado em vigor, onde através de pressões da classe docente pôde-se ser implementada em quase todas as unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino.

Os professores das disciplinas artísticas tiveram um importante papel durante a implementação da reserva da jornada de trabalho, principalmente no tocante às séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que, para terem suas reservas atendidas os pedagogos precisariam se ausentar das salas de aula durante pelo menos um dos cinco dias letivos da semana. Nesse momento então, os professores de Artes, bem como os de Ed. Física e Línguas Estrangeiras atuam junto aos alunos, preservando assim seus dias letivos e contemplando todos os professores com a justa reserva de jornada de trabalho.

Desta forma, a ampla maioria dos professores de Dança precisou estar em atuação em duas ou mais instituições de ensino. Tendo em vista que o concurso público de 2010 já havia expirado, foi preciso inclusive a abertura de um novo

²⁴ Redação dada pela Lei nº 11.738/08 de 16 de julho de 2008.

concurso, desta vez em regime de contratação temporária, e, através dele, novos professores de Dança foram selecionados e convocados para atuarem na Rede Municipal.

Das professoras entrevistadas apenas uma desempenha suas 40 horas semanais em uma única escola, as demais atuam em duas unidades diferentes no regime de complementação de carga horária.

Nenhuma das professoras relatou a existência de um espaço físico específico destinado à Dança nas instituições em que trabalham. Duas delas relatam realizarem suas atividades em salas que foram adaptadas ao ensino de Dança, sendo anteriormente sala multiuso (informática, TV, etc.) ou sala de leitura. Duas descrevem que realizam suas práticas na mesma sala de aula onde os alunos estudam nas demais disciplinas. As escolas no entanto, parecem, pelo que foi relatado possuir pátio amplo e refeitório adequado a quantidade de alunos. Uma das professoras expõe a impossibilidade de desenvolver alguns trabalhos específicos de Dança pela falta de estrutura adequada, como por exemplo o chão limpo, na fala de uma delas:

“– O trabalho de chão que tanto gosto, aprecio e domino tem uso muito restringido na rede municipal. Por um motivo simples: não trabalhei em escolas com sala de dança e as salas comuns não são limpas o suficiente; em alguns casos, elas não têm sequer piso azulejado e absorvem umidade e não posso pôr alunos pra deitar no chão: a farda é branca, eles só tem uma, já há escassez de recursos o suficiente para ter de fazê-los lavar suas fardas após uma segunda feira de aula²⁵”.

Conscientizar a comunidade escolar acerca da importância de um espaço físico adequado ao trabalho do profissional de Dança pode ser considerado, a partir de minha observação de das demais professoras com uma ação relevante dentro da escola, uma vez que amplia o entendimento sobre a especificidade do trabalho desenvolvido por nós, professores de Dança, acerca do corpo e do espaço, bem como desconstrói a ideia que muitos alunos, professores e gestores ainda carregam de que a dança é um momento de brincadeira e descontração. Trazendo o levantamento de uma das professoras:

“– A cada vez que ia pra uma nova escola, meus primeiros meses, meu primeiro ano, me davam a sensação de desastre completo. A impressão de que os

²⁵ Relato de uma das professoras entrevistadas.

alunos, por não estarem acostumados a lidar com o espaço sem o impedimento das cadeiras interpretavam minha aula com a excitação de um 'segundo intervalo', de "oba-oba", de "tudo pode". Era como uma falta de educação – não no sentido pejorativo, no sentido literal – sobre como lidar com o espaço livre com algum ordenamento e orientação. Entendi então, que deveria dar uma atenção especial nos primeiros encontros a esse tipo de investigação. E a dinâmicas em grupo também, pra ajudar a quebrar o gelo inicial²⁶".

Entender que o mesmo pátio onde os alunos fazem recreação não é adequado a prática pedagógica da Dança, por não atender as necessidades específicas da área, é ampliar os conhecimentos sobre esta área específica do conhecimento, na opinião das professoras entrevistadas. Não é preciso, no entanto, restringir as atividades de Dança a um único espaço físico da Escola. Experimentar espaços, tentar novas estratégias são sempre validas em prol da construção do conhecimento. Uma professora relata, inclusive, ter feito a experiência de lecionar suas aulas no refeitório da escola, em busca de um espaço maior para desenvolver um trabalho interdisciplinar juntamente com a professora de música. A experiência, no entanto, apesar das adversidades do espaço, se mostrou satisfatória, tendo o trabalho ficado comprometido pela acústica do espaço.

Podemos observar que nesta amostragem, das cinco professoras que fazem parte da pesquisa (as quatro entrevistadas e eu mesma), apenas uma atua em uma escola que possui sala específica para o trabalho de Dança, que é a Escola Municipal de Pituaçu, enquanto as demais precisam se adaptar constantemente aos espaços. A maioria das escolas atua com as séries iniciais do ensino fundamental. Nessas séries os alunos passam a maior parte do tempo com a professora pedagoga e em alguns momentos da semana têm aulas de até duas disciplinas artísticas, línguas estrangeiras ou educação física, sendo que nem todas dispõem de todos esses profissionais.

O contexto de atuação das professoras estudadas na pesquisa difere bastante, tanto em público alvo atendido, quanto com relação à estrutura física das escolas. Cada contexto reverbera por consequência ações específicas que visam uma atuação mais emancipatória da Dança.

É importante que o professor de Dança seja um observador atento acerca de

²⁶ Relato de uma das professoras entrevistadas.

seu contexto de atuação e saiba, mesmo em meio as adversidades encontrar meios para desenvolver a autonomia e consciência dos alunos. Não se trata, no entanto, de nos furtar de reivindicar melhores condições de exercício da docência, mas de encontrar maneiras de atuar nas diversas situações.

3.4 COMO A DANÇA É VISTA PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Figura 12 - Grito de carnaval da Escola Municipal de Pituaçu, Salvador – BA, 2014



Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

*“– No geral, não tenho queixas sobre a forma como a Dança é vista na escola onde atuo. Sou respeitada pela equipe gestora, meus colegas, funcionários e as minhas aulas não são inferiorizadas ou desvalorizadas. **Evidentemente esse foi um lugar que eu conquistei com o meu trabalho lá, pois não foi exatamente esse contexto que eu encontrei**, mas hoje vejo muito que era por falta de educação, informação e às vezes por falta de disposição de algumas pessoas de entenderem qual a função da Dança na escola. Quando eu tenho problema de desrespeito ou rejeição de algum aluno, normalmente isso aparece em alunos novatos, mas isso vai sendo trabalhado durante o ano individualmente (cada caso específico) e com a colaboração do grupo (alunos), gestão, demais professores e junto à família²⁷”.*

²⁷ Relato de uma das professoras entrevistadas.

Para que o ensino de dança seja desenvolvido sob a perspectiva de ações emancipatórias, é preciso que todos os sujeitos envolvidos tenham voz no processo. Uma maneira de começar o trabalho de Dança na escola partindo de um viés emancipador é sempre avaliar de maneira diagnóstica o que os alunos (e toda a comunidade escolar) conhecem sobre esta área do conhecimento.

Quando foi feita às professoras entrevistadas a seguinte pergunta: “*Para você, como o ensino da Dança é visto dentro da sua unidade de atuação?*” As respostas partiram de um ponto de vista não apenas daquele que observa o outro, mas daquele que se ocupa também em ouvir o outro.

Amplamente foi relatado que em um momento inicial a Dança foi recebida pela comunidade escolar ainda em um entendimento do senso comum, como uma atividade de entretenimento e recreação. As professoras descrevem, que após alguns anos de atuação nas unidades de ensino, dedicando seus esforços em ampliar e construir novos conhecimentos esse ponto de vista é transformado. Na maioria das vezes as pessoas envolvidas com a educação se abrem de maneira positiva a novos entendimentos de corpo e de dança, demonstrando interesse, curiosidade e respeito. Há exceções, sem dúvida, com as quais é possível afirmar que posturas mais retrógradas e reacionárias buscam embates mais diretos no sentido de traçar linhas abissais entre outros conhecimentos e a dança por exemplo.

A partir de minha experiência própria como professora de dança, e também pelo relato das professoras entrevistadas, verifica-se que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental ainda carregam fortemente o lugar do brincar nas aulas de dança. Até então podemos entender como um comportamento próprio da faixa etária. O fato que surpreende é que os professores deste seguimento também tenham esse entendimento (da dança como recreação) tão arraigados, enquanto os professores das séries finais do ensino fundamental, se mostram mais abertos ao entendimento da Dança como área de conhecimento e de sua importância enquanto disciplina do currículo escolar.

A compreensão de que outras disciplinas possuem maior valor dentro do processo de ensino-aprendizagem do que as disciplinas artísticas ainda se mostra, portanto, muito mais forte nos primeiros anos da escola do que nos finais, o que faz com que os alunos demorem mais tempo para entender sua formação enquanto um processo global, sem disciplinas ou saberes hegemônicos. Possível argumentar que essa condição se relaciona aos processos de formação dos professores.

A formação do pedagogo no Brasil, ainda hoje, valoriza o letramento e alfabetização em detrimento de outros saberes igualmente relevantes e necessários, o que acaba por condicionar o olhar destes profissionais. Os professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, por sua vez, por possuírem uma formação específica em cada área, entendem de maneira mais aproximada a igual relevância das demais áreas.

O preconceito também ainda se mostra muito presente quando trabalhamos a Dança na escola. As professoras entrevistadas expõem que questões relacionadas ao gênero e à sexualidade ainda são entraves ao ensino da Dança. E estas questões também se mostram mais presente no Fundamental I do que no Fundamental II (nomenclatura utilizada pelas professoras para diferenciar as séries iniciais das séries finais no ensino fundamental), obviamente pertencendo a ambas as fases de ensino. Apesar das questões relativas ao gênero e a sexualidade aparecerem de maneira mais afluída após a fase da puberdade, o influxo exercido pelos professores e familiares se mostra mais forte nos anos iniciais, e é por parte destes que as crianças têm acesso a posicionamentos preconceituosos. A criança não nasce preconceituosa isso é um entendimento construído a partir de suas vivências e referências. Importante ressaltar que muitos estudos advindos das pesquisas e descobertas das Ciências Cognitivas nos comprovam não sermos uma tábula rasa. Nascermos com características genéticas e uma herança cultural nos molda, queiramos ou não. Todavia, reafirmamos, o preconceito não vem por meio da criança, ele vai sendo moldado, por vezes até no ventre materno.

*“– Numa turma de segundo ano, onde a maioria da turma já havia estudado comigo no ano anterior, quase no final do ano recebemos um aluno novato que não se demonstrava aberto às aulas de Dança. Dizia estar sempre indisposto e não queria participar das atividades práticas. Trouxemos a questão para discussão até que ele disse que não ia dançar porque ele era homem. **A cara de quem não conseguia entender qual era a origem daquilo e qual era a lógica de que homem não podia dançar exposta na cara das outras crianças aqueceu meu coração! Eles realmente não viam sentido nenhum naquilo.** Todos conversaram com o aluno novato e convenceram ele a participar. **Eu praticamente não precisei dizer nada.** A aula acabou com o menino que achava que dança era só para meninas dizendo que tinha amado e que nunca tinha se divertido tanto e muitos dos*

que ficaram sem entender quando o menino trouxe a questão, nem sequer lembravam que tiveram as mesmas questões no ano anterior²⁸”.

O relato da professora trazido acima nos leva a refletir sobre a importância do ensino de Dança com ações emancipatórias. Estas crianças, como a mesma relata, trouxeram consigo em um momento inicial, dúvidas, questionamentos, incertezas e preconceitos, que foram certamente debatidos, trabalhados e transformados após o trabalho desenvolvido pela mesma. Apenas um professor emancipador pode alcançar resultado semelhante. Como já vimos com Rancière (2014), emancipar é tornar o outro apto a ser também um sujeito emancipador. Após os novos entendimentos e conhecimentos terem se tornado corpo, estes passaram a figurar como verdade para os alunos, que passado algum tempo puderam também trocar seus conhecimentos com o aluno novo, e juntos construir uma troca de muito valor para a vida de todos.

²⁸ Relato de uma das professoras entrevistadas.

3.5 DIFERENTES METODOLOGIAS E ABORDAGENS NO ENSINO DE DANÇA

Figura 13 - Apresentação dos alunos do nono ano na Semana da Consciência Negra da Escola Municipal de Pituauçu. Quadra da Escola Municipal de Pituauçu, Salvador – BA, 2016



Foto: Camila Correia. Fonte: Acervo pessoal.

Partindo da pergunta proposta na entrevista semi-estruturada: “*Descreva de maneira livre e resumida como você desenvolve sua metodologia de trabalho dentro da disciplina que você ensina?*” Foi possível perceber que as quatro professoras adotam diferentes abordagens ao lecionar Dança no Ensino Fundamental. No entanto, é notável a preocupação em desenvolver essas diferentes metodologias a partir de perspectivas emancipadoras de ensino, valorizando os saberes dos educandos, buscando diminuir o abismo entre aluno e professor e minimizando imposições hierárquicas, negando conceitos como certo e errado, entre outras ações que considero emancipatórias e vem sendo descritas no decorrer desta pesquisa.

Assim, podemos refletir que não existe uma fórmula pronta para construir um conhecimento em dança com ações emancipatórias.

Analisando as respostas das professoras entrevistadas foi possível perceber que a importância de desenvolver um planejamento prévio do trabalho a ser

proposto para os alunos é uma etapa importante para todas. Foram citados os Marcos de Aprendizagem da Prefeitura Municipal de Salvador como um documento norteador do planejamento de conteúdos a serem abordados. A observação dos conhecimentos construídos pelos alunos no decorrer do ano e nos anos anteriores também é um fator observado pelas professoras ao planejar as aulas e optar por determinadas metodologias de ensino-aprendizagem.

Quase todas as professoras descrevem que abordam a Dança nos primeiros anos do ensino fundamental partindo de exercícios lúdicos, jogos, improvisação e criação. Foi citado também por quase todas as professoras a utilização de exercícios baseados no sistema de Rudolf Laban, em todos os anos do ensino fundamental. As professoras colocam a importância de exercícios que despertem para a percepção e consciência do corpo, tanto de si quanto do outro.

Pode-se perceber através da análise das respostas das professoras que a valorização de exercícios criativos se faz muito presente no trabalho de Dança na escola. As professoras descrevem trabalhar a criação a partir de diferentes abordagens, as quais julgo interessante destacar:

“– Desenvolvo habilidades criativas, rítmicas e compositivas, normalmente a partir de jogos ou estímulos sonoros (ou partitura de percussão corporal), poesia, imagens ou cena de filme (trazidos do YouTube) ou de alguma pesquisa pré-determinada”.

“– Acredito muito nos vídeos informativos e de conteúdo diretamente ligado a Dança, nos jogos de criação individual e em grupo e nos momentos de expressão verbal sobre os conteúdos²⁹”.

A maioria das professoras entrevistadas citou, em algum momento da entrevista, a utilização de recursos de audiovisual durante as aulas de Dança, como registros, vídeos-dança, cenas de filmes, etc. A internet é uma ferramenta muito utilizada pelas professoras e pelos alunos tanto no momento das aulas quanto para o desenvolvimento de pesquisas que servirão de mote para os trabalhos de criação.

A pesquisa aparece durante a entrevista como um importante trabalho dentro do processo de ensino-aprendizagem em Dança, tendo sido citadas pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, pesquisas investigativas entre outras utilizações do termo pesquisa.

²⁹ Relatos de professoras entrevistadas.

Os termos teoria e prática aparecem algumas vezes nas falas das professoras quando descrevem suas atividades. Apesar de ainda utilizarem uma nomenclatura dualista para descrever os processos de ensino-aprendizagem, entende-se que, na verdade, as professoras buscam explicitar a importância da construção de um conhecimento sobre a Dança não apenas pautado em experimentações, dinâmica e atividades dançadas, mas também através da escrita, da leitura, do acesso a materiais de audiovisual, entre outras possibilidades.

Questionadas sobre quais práticas devem ser evitadas e desencorajadas por um professor que busca trabalhar de maneira emancipatória na escola as professoras entrevistadas trouxeram algumas considerações:

“– Primeiramente deve-se evitar a crítica negativa e sempre falar com cuidado e respeito a qualquer tipo de produção que o aluno venha fazer. Tudo que o aluno faz é válido e valioso”.

“– Deve-se evitar comparações pejorativas em relação a um aluno que ‘atenda’ mais rapidamente a uma estética pré-estabelecida. Cada aluno deve ser estimulado, elogiado, exortado em seu progresso individual. É difícil, mas é o que funciona”.

“– Evitar conceitos fechados, vivências unilaterais, colocações negativas etc.”.

“– Creio que todo professor que visa a autonomia dos alunos tem bem clara pra ele quais posturas ele abomina e considera estímulos opostos para o alcance dessa autonomia. No entanto, é muito fácil tomar uma atitude exatamente contrária da que se deseja por diversos fatores, sejam eles pela resposta instantânea derivada da educação que este professor recebeu, pela pressão do sistema, desestímulo, etc. Pensando nisso, acredito que a ação mais importante que este professor deva evitar é o da não autoavaliação. Como seres humanos em constante aprendizagem, por cada aula ser inédita, cada aluno ser único e portanto passíveis de erros, acho que a maior tragédia na atuação de um professor seja não refletir sobre suas ações. Isso vai muito além de fazer um bom planejamento. Às vezes o professor pode ter uma aula com um formato favorável à emancipação e até com um discurso emancipatório, mas que acaba se perdendo com falas e atitudes na maneira como a aula e as relações interpessoais são desenvolvidas e alimentadas. Em algum momento o professor, com a melhor das intenções pode acabar fazendo

o que ele abomina. O problema é ele nem se dar conta disso e não ter a oportunidade de consertar³⁰”.

As professoras levantam portanto, que o professor deve estar em constante avaliação de si e do seu trabalho. Buscando refletir sobre suas práticas docentes e sobre seu papel enquanto professor emancipador. O cuidado com o discurso também se mostra presente no decorrer dos depoimentos, demonstrando que muitas vezes trazemos discursos arraigados que atuam de maneira a comparar, julgar, ou não valorizar determinados alunos.

³⁰ Relatos de professoras entrevistadas.

CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar este estudo, julgo relevante estabelecer novamente um diálogo mais direto ao professor e à professora, principalmente os professores e professoras de Dança, diálogo este que iniciamos na introdução desta dissertação. Após dois anos de observação, análises, leituras, entrevistas e produção de material escrito, muitos aspectos sobre a docência em Dança no ambiente escolar puderam ser refletidos e repensados. A grande certeza é que essa pesquisa, que se finaliza neste momento, continuará reverberando questões.

Meu desejo é que sejamos seres mutantes e reflexivos em toda nossa trajetória docente. Estar em constante avaliação de si, aberto as adaptações, reciclando nossos posicionamentos enquanto educadores é a primeira **ação** que destaco nesse momento de finalização. Professores, **se observem, se avaliem e constantemente se renovem**. Permita-se olhar para seu próprio trabalho, não se limite a planejamentos antigos, leia, ouça e veja o mundo a sua volta, principalmente os corpos/pessoas a sua volta.

Outra **ação** que pretendo destacar para que não esqueçamos jamais é **a de ver-se em igual e importante valor com relação a todos os sujeitos do ambiente escolar**. Jamais esquecer as sábias e reiteradas palavras de Paulo Freire: "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (FREIRE, 2003, p. 68). **Não podemos hierarquizar os saberes**, precisamos cotidianamente trabalhar para estarmos de fato em pé de igualdade. Que saibamos preencher o abismo que ainda existe entre aluno e professor com afeto e generosidade, até que o abismo não mais exista.

Para atuarmos na escola e sermos sujeitos emancipados e emancipadores precisamos entender, no entanto, que igualdade não é sinônimo de isonomia. **A ação que destaco agora é de olhar para o cada um respeitando sua individualidade**. Somos sujeitos únicos no mundo, e por isso, aprendemos de maneira única, nos movemos de maneira única, e construímos nosso conhecimento partindo de nossas referências próprias de mundo. Que cada professor saiba ensinar ainda na infância que somos pessoas únicas, e por isso precisamos ver o outro como um ser único também, respeitando-o e valorizando, mesmo que suas referências sejam distantes das minhas. E que possamos sonhar com seres

humanos mais empáticos, mais respeitadores, mais solidários.

Lembrando agora do conflito de Boaventura de Sousa Santos, não poderia deixar de destacar **a ação de ver a escola como um espaço de libertação, e não de regulação**. Construir saberes é construir poderes. Que incentivemos nossos alunos a serem empoderados e não submissos, emancipadores e não reguladores. Nós professoras e professores somos um exemplo forte e próximo demais de nossos alunos para deixarmos o caos do dia a dia nos fazer esquecer que quando somos impostos à uma educação que não é libertadora, o sonho daqueles que são oprimidos é de se tornar o opressor (FREIRE, 2003).

Ensinar nos exige constante renovação, estudo, e construção do conhecimento. Argumento que a **maior ação emancipatória que podemos assumir como professores e a de sermos, por toda a nossa vida também alunos**. Sejamos alunos-professores atentos ao mundo, atentos as mudanças, aos corpos, nossos e dos outros. O professor que se sabe também aluno não se impõe, não regula, por consciência de não querer ser ele próprio regulado, condicionado, oprimido. Para sermos emancipadores, precisamos nos emancipar.

A articulação proposta neste estudo, de **estabelecer um diálogo entre a escola de educação básica e a universidade** se mostra necessária para vislumbrarmos novas perspectivas educacionais. Esta troca de saberes é uma ação emancipadora, que precisa ser estimulada e valorizada em ambos os contextos citados.

Ensinar a Dança como área do conhecimento, entendendo suas participações específicas no processo de desenvolvimento humano é ação emancipadora para nós professores de Dança. Precisamos ser propagadores daquilo que acreditamos. Defender nosso campo de atuação, colocando-o de igual para igual às demais áreas, fomentando a valorização de múltiplas inteligências, e da diversidade de conhecimentos na escola. É importante também, para adotarmos uma postura emancipadora, que encontremos **ações que dialoguem com as demais áreas**, em uma ação pedagógica transdisciplinar.

Cabe a nós, professoras e professores, militar a favor dessas ações emancipatórias. Algumas escolas precisarão muito mais de determinadas ações do que outras, não existirão fórmulas ou métodos prontos para serem adotados em defesa da emancipação. O que não nos poderá faltar, nunca, no exercício docente, são os valores e princípios discutidos durante toda esta pesquisa: o amor, a

solidariedade, a generosidade, a dedicação, o incentivo a liberdade, a empatia, o respeito, a valorização da autonomia, e a vontade de construir e fomentar a construção do conhecimento.

Para tanto, esses valores não podem residir em uma postura ou discurso piegas, precisamos encarar de frente a escola como um espaço concreto de mobilização e modificação da sociedade. A escola não pode continuar a ser vista como um lugar de atuação temido e evitado pelos os profissionais da Dança. Precisamos ocupar e nos apropriar deste espaço formativo, em prol da valorização de um entendimento de corpo e de Dança diferente do que temos hoje. Precisamos de profissionais emancipados e emancipadores, nas universidades, nas academias, nos ambientes artísticos, mas também (e principalmente) nas escolas, ou estaremos fadados aos reducionismos e regulações a que a Dança é imposta, ainda hoje.

Nosso compromisso como professores de Dança se amplia ao pensarmos em nosso compromisso com a emancipação dos corpos. Ampliar os entendimentos dos corpos, quebrando as barreiras dualistas e hegemônicas de doutrinação e regulação amplia o entendimento global da pessoa, acerca de tudo que o constitui e o representa. Que nossos corposmentes possam ser cada vez mais emancipados e emancipadores na escola e no mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, R. **A constituição do Campo acadêmico em dança no Brasil**. 2008. 145 f : il. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BASTOS, V. **Potenciais redes de afetos na dança: tessituras na Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Anais do IV Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, 2016. p. 190-202. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-19.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional** - Lei nº 11.738/08, de 16 de julho de 2008. Brasília: Casa Civil, 2008.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar Segunda Versão Revista**. MEC, 2016.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar Primeira Versão**. MEC, 2016.
- CAZÉ, A. **Dança Salvador: Mapeando o ensino da dança na Rede Municipal de ensino de Salvador/BA**. 2014.117 f : il. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- COUTINHO, R. **O Educador pesquisador e mediador: Questões e vieses**. Pós Belorizonte. v. 3, n. 5, p. 46-55. Maio. 2013.
- DELORS, J. **Os 4 pilares da Educação**. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- DISSANAYAKE, E. **Art and intimacy**. How the arts began. Seattle and London: University of Washington Press, 2012.
- WWW.FAZSENTIDO.ORG.BR**. Disponível em: <<https://www.fazsentido.org.br>> Acesso em 10 de setembro de 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014
- GIELEN, P. **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 2015
- GRAMÁTICA.NET**. Disponível em: <<https://gramatica.net.br>> Acesso em 10 de julho de 2016.
- GODOY, K. **Saberes em dança: possibilidades de rasgar espaços para uma formação profissional emancipadora**. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. p. 179-189. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-18.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- INFOESCOLA.COM**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com>> Acesso em 13 de setembro de 2016.
- KATZ, Helena. **O espectador da arte contemporânea**. São Paulo: SESC, 2003.

- _____. **1, 2, 3 A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.
- LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses** / Nídia M. L. Lubisco; Sônia Chagas Vieira. 5. ed. – Salvador: EDUFBA, 2013.
- McCORMACK, D. **Refrains for moving bodies. Experience and experiment in affective spaces**. Durham and London: Duke University Press, 2013.
- MARQUES, I. **Notas sobre o corpo e o ensino de Dança**. Caderno pedagógico Lajeado. v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.
- MATOS, Lúcia. **Mapeamento Nacional da Dança**. 2016. Disponível em: <<http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/>> Acesso em: 12 de janeiro de 2017.
- MATURANA. H. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- _____. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000
- MINIDICIONÁRIO MODERNA DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Organização da editora; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora executiva Áurea Regina Kanashiro. São Paulo: Moderna, 2010.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: Questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ORIGEMDAPALAVRA.COM.BR**. Disponível em: <<http://www.origemdapalavra.com.br/>> Acesso em 20 de outubro de 2016.
- Professores Olímpicos**. Porto Alegre: Escala comunicação e marketing LTDA, 2016. 30". Disponível em: <www.vimeo.com/170676196>. Acesso em: ago. 2016.
- RANCIÈRE. J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- RANGEL, B. **Um pensamento emancipatório que brota do corpo**. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. p. 74-84. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-8.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- RENGEL, L. Corponectividade. In: _____. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f : il. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.
- RENGEL, L.; LUCENA, A.; GONÇALVES, C. **Contemporaneidade como visão de mundo e como temporalidade: uma tessitura da dança e corpo na escola**. Artigo aceito e a ser publicado nos Anais do Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade/EDUCON, 2016. Disponível em: <http://ideallesistemas.com.br/gera_certificado.asp?url=http://www.educonse.com.br/xcolouquio/cdanais.asp?id=845>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- _____. **Dança e corpo espaço: interação emancipadora**. Anais do IV Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, 2016. p. 144-153. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-15.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- REYES, R. **O corpo tem seu lugar na escola**. Salvador: EDUFBA: Casa Via Magia, 2011. 56 p. (Coleção corpo, convívio e linguagem; v.1).
- SALVADOR. **Secretaria Municipal da Educação**. Lei nº. 9.105/2016, de 06 de agosto de 2016. Estabelece o **Plano Municipal de educação (PME)**. Salvador:

SMED, 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Marcos de Aprendizagem**: Dança. Salvador: SMED, 2010.

_____. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental**: as escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Concepção e elaboração: Jamile Trindade Freire, Maria de Fátima Falcão Nascimento, Sueli Almuiña Holmer Silva. Salvador: SMEC, 2006.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Escola, Arte e Alegria**: Sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador. Salvador: SMEC, 1999.

SANTOS, B. **Renovar a teoria Crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Bomtempo, 2007.

_____. Para uma pedagogia do conflito. p. 15-40. In: FREITAS, A.; MORAES, S. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência**. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora Ltda. 2009.

SANTOS, B.; MENESES, M. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SMEC.SALVADOR.BA.GOV.BR. Disponível em:

<<https://www.smec.salvador.ba.gov.br>> Acesso em 14 de outubro de 2016.

SMED.SALVADOR.BA.GOV.BR Disponível

em:<<https://www.smec.salvador.ba.gov.br>> Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

SODRÈ, M. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Claros e escuros**. Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

STRAZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos**: A dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, p. 69- 83, 2001.

_____. **Dança na Educação** - Discutindo questões básicas e polêmicas. Pensar a Prática, vol. 6, p. 73-85, jul./jun. 2002-2003.

TIRINHASFILOSÓFICAS.BLOGSPOT.COM.BR. Disponível em:

<<https://www.tirinhasfilosoficas.blogspot.com.br>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

TRIDAPALLI, G. **Aprender investigando**: a educação em dança é criação compartilhada. 2008. 98 f : il. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VIEIRA, J. **Teoria do Conhecimento e Arte**. Formas de conhecimento: arte e ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar dos estudos referentes à pesquisa intitulada “Dança no ambiente Escolar- Por um ensino com ações emancipadoras” desenvolvida por Camila Correia Santos Gonçalves no curso de mestrado em Dança do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia sob a orientação da professora doutora Lenira Peral Rengel.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é fazer uma análise do trabalho do professor de Dança nos ambientes escolares no município de Salvador.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento.

APÊNDICE B - CARTA CONVITE ÀS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Caro/a professor/professora de dança,

Eu, Camila Correia Santos Gonçalves, mestranda do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e professora de Dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador, tenho desenvolvido desde março de 2015 a pesquisa acadêmica “Dança no ambiente Escolar - Por um ensino com ações emancipatórias”. Neste momento da pesquisa, torna-se de grande importância ouvir o relato de outros profissionais da área de Dança, que assim como eu atuam como docentes na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Gostaria de agradecer imensamente a sua disponibilidade e generosidade em colaborar com este trabalho.

Esta entrevista em formato de questionário escrito, tem como principal objetivo analisar o ponto de vista do professor e da professora de Dança acerca das ações emancipadoras desenvolvidas dentro dos locais onde atuam.

Acredito que um ensino de Dança partindo de uma proposta emancipatória, visando a autonomia, a valorização e a não regulação do aluno vem para colaborar com um entendimento ampliado do corpo e da Dança. Conhecendo um pouco do trabalho desenvolvido por você dentro do ambiente escolar tenho fortes razões para acreditar que este tema também lhe interesse. Portanto peço que compartilhe um pouco das experiências vivenciadas por você como professor(a) de Dança no ambiente escolar.

Farei algumas perguntas abertas que poderão ser respondidas por você de maneira livre, servindo como um guia para registro do seu relato de experiência, estando inclusive sujeitas a alterações e modificações em seus enunciados caso julgue necessário. Fique a à vontade para incluir outros relatos que não estejam contemplados nas perguntas caso ache importante.

Mais uma vez agradeço sua valiosa participação neste trabalho.

Atenciosamente,
Camila Correia Santos Gonçalves

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevista semi-estruturada da pesquisa “Dança no ambiente Escolar- Por um ensino com ações emancipatórias”

1 - Para contextualizar o seu relato informe em quais unidades escolares da rede Municipal de Ensino de Salvador você teve a oportunidade de atuar como professor. Por favor descreva as principais características da instituição tais como 1. Nome; 2. Localidade; 3. Público atendido (ensino infantil, fundamental anos iniciais, fundamental anos finais ou EJA); 4. Número de turmas; 5. Quantidade média de alunos por sala; 6. Modalidade de ensino (regular, integral) e 7. Qual a disciplina que você leciona ou lecionou.

2 - Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Ensino de Salvador? (Caso tenha atuado em unidades diferentes especifique quanto tempo em cada unidade de ensino)

3 - Descreva de maneira livre e resumida como você desenvolve sua metodologia de trabalho dentro da disciplina que você ensina:

4 - Ao longo do tempo em que você desenvolveu seu trabalho como professor(a) você considera que mudou algumas atitudes e estratégias em sua metodologia de ensino? Se sim poderia descrever quais mudanças foram mais significativas em seu trabalho?

5 - Para você, como o ensino de Dança é visto dentro da sua unidade de atuação? (Refleta quanto a importância e dedicação conferida tanto pelos alunos, como pelos demais colegas professores quanto pela gestão escolar.)

6 - Em seu cotidiano quais procedimentos do ensino da Dança, tais como: jogos, sequências de movimento, uso de material audiovisual, abordagem verbal, estímulos e outras indicações que você poderia destacar como mais colaborativos em prol da emancipação e autonomia dos alunos?

7 - Na sua opinião quais ações devem ser evitadas por um professor de Dança que busca o incentivo da autonomia dos alunos?

8 - No convívio diário com os educandos podemos perceber sutis e grandes diferenças no entendimento de corpo e de Dança por parte destes. Descreva alguma ou algumas situações que julgue valiosas para fazerem parte deste relato a respeito desta interação com alunos e como a dança, a seu ver, atual para a construção de novos conhecimentos.

9 - Como você estimula o diálogo sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, e quais estratégias podem ser usadas para mediação e incentivo de uma troca profícua entre alunos e professor? Caso algum diálogo específico tenha sido marcante em sua trajetória como professor relate-o.

10 - Utilize esse espaço para compartilhar outros aspectos sobre sua experiência como professor de Dança, no que concerne as questões relativas a uma visão emancipadora de ensino/aprendizagem.

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Escola Municipal de Pituauçu
Rua João Paulo II, S/N – Pituauçu – CEP: 41741-140
CNPJ 01.966.310.0001-28
INEP: 29194296

AUTORIZAÇÃO

Eu, Iracema Paixão dos Santos, Diretora da Escola Municipal de Pituauçu, autorizo o uso de imagens de atividades, eventos e apresentações da nossa Unidade Escolar, bem como das dependências da referida escola pela Professora Camila Correia Santos Gonçalves em sua dissertação de mestrado “Dança no ambiente escolar: Por um ensino com ações emancipatórias” do programa de pós-graduação em dança da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 15 de FEVEREIRO de 2017.

Iracema Paixão dos Santos

Diretora Escolar

Iracema Paixão dos Santos
Diretora
Matricula 871568
Aut. Part. 508/2014.0604.01.2014