

Pode o corpo mover (n) a Escola?

A Dança como possibilidade de (re)criação do espaço escolar.



Col. Est. Profª Luiza Ross

Profº Jair M. Gabardo Jr.

Este projeto é resultante do esforço pela não obliteração dos papéis sociais que nos circunscrevem e da certeza que condições de (mu)danças possam ocorrer por meio da incorporação destes papéis de modo crítico e poético. Embora, é sabido que nem sempre a escola privilegia ou fomenta tal integração.

Papéis sociais de *ser/atuar* como *estudantes* que se materializam via corpo e que se inscrevem no mundo, sendo assim, *estéticos* e *ideológicos*. Estéticos porque se (re)criam no tempo e no espaço, pois formas e contornos podem ser vistos e analisados nos ossos, nos músculos e na pele que se movimentam no mundo. Devido a isso, delimito a estética dos corpos das salas de uma escola pública na cidade de Curitiba/PR que vivenciam a dança nas aulas da disciplina de Arte. *Corpos* – substantivo escrito no plural, porque insiro nessa proposta tanto o sujeito a quem estas linhas escrevem, como também os sujeitos estudantes, cujos papéis educacionais, os quais performam, são a gênese dessa proposição.

Ideológicos não apenas por serem vivenciados em seus corpos físicos, mas por carregarem na dialogicidade as conexões com o meio social que se cruzam nas vivências emergidas historicamente e das práticas regulatórias que o presente projeto busca desenvolver e subverter.

Já dizia Paulo Freire que é “preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer” (FREIRE, 2011, p. 114). Assim, me proponho no projeto a nos conduzir para a voz que está na materialidade **CORPO** e é no movimento que o discurso, aqui, se localiza. À vista disso, os faço o convite e o desafio – o qual ainda me é incitamento – de ler e acompanhar o percurso desse estudo enquanto anseio de suscitar dizeres ao corpo, cuja dança se estabelece como percurso essencial de mobilização de quem escreve-fala-propõe e de quem estas linhas lê-escuta-responde.

O QUE ME MOVE A MOVER...

Os aproximo da minha realidade de modo a explicitar alguns pontos que acredito que se façam importantes de serem descritos.

Sou artista da dança, professor e pesquisador. Vivencio esses papéis sociais de modo a tentar, sempre que possível, integrá-los a uma tríade que considero inseparável: o *ser/atuar artista*, o *ser/atuar professor* e o *ser/atuar pesquisador*. Tenho ao longo dos últimos seis anos buscado fomentar na Educação, sobretudo, no território da escola pública, condições para que a experiência artística se desenvolva tanto como prolongamento do meu pensar-fazer poético, quanto como professor. O projeto traz o elo para que o fazer Arte e o fazer educativo se conectem, desse modo, é do meu interesse que ao lerem este relato haja de pré-aviso que tudo se desenvolve permeado por lugares fronteiriços e em constante trânsito.

Dito em outras palavras, desejo que o presente relato de experiência traduza aos leitores e leitoras que a escola é condição ímpar para produção do meu exercer enquanto artista, no passo que ela me conduz ao pedagógico e que faz da pesquisa uma condição primeira para qualquer ação com Arte na Educação Básica.

O espaço físico e subjetivo da escola sempre me foram uma questão de reflexão. De pronto, aproveito o momento para introduzir, e aos poucos comentar as bases teóricas que sustentam a prática que mais adiante começarei a descrever. A partir de Peter McLaren (1991) vou chamar essa fisicalidade e subjetividade como rituais performativos cotidianos. Significa, pois, entender o dia a dia da escola como produção de sentidos que se criam por meio dos códigos de condutas, dos acordos, das normas e até mesmo da quebra das regras. Por isso, tomo o corpo como lugar privilegiado da experiência educativa porque é partir das relações entre corpo-espaço e espaço-corpo que as condições performativas se tornam possíveis no interior da escola.

O corporal passou a ser eixo da minha inquietação, especialmente, quando relacionado ao seu movimento. Nem sempre encontrava nas diversas escolas por onde passei condições para a sua realização de modo crítico e articulado com o entorno. Me refiro, aqui, como sugere Isabel Marques (2010), um dançar conectado ao contexto onde esse movimento fosse capaz de ser vivenciado. Assim começa a minha jornada educacional: na possibilidade de pensar corpo, movimento e espaço escolar como objeto de especulação.

No ano de 2018 sou aprovado no mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) e todo esse arranjo de inquietações passaram a ser articulados a uma pesquisa acadêmica defendida em 2020.

A experiência que se segue é parte desse processo acadêmico e articulado ao que tenho provocado diariamente com dança na escola pública. Todavia, trazer a academia para dialogar com as minhas práticas na escola se tornou uma espécie de extensão e complemento daquilo que já realizo no meu ofício, e principalmente como apelo de articulação à tríade – artista, professor e pesquisador – a qual mencionei anteriormente.

Ainda a respeito dos rituais performativos cotidianos, fui compreendendo ao longo dos anos que a cultura escolar organiza processualmente e tacitamente os modos ser/agir dos corpos dentro da escola. Maneiras das quais se esperam que docentes e estudantes sejam e/ou se comportem. Então, os *Estudos da Performance* no campo antropológico e social amplamente desenvolvidos por pelo teatrólogo Richard Schechner adentram a minha experiência.

Em suma, toda atividade da vida humana pode ser estudada enquanto *performance* (SCHECHNER, 2000), ou seja, performar significa desempenhar/ser/atuar um papel social. Desse modo, nos performamos como professores, pais, mães, esposos(as), etc. Não significa atuar como ator um papel social, mas compreender o campo da vida como ações mais ou menos ensaiadas e/ou teatralizadas pelas quais agenciamos os aspectos sociais da cultura a qual estamos inseridos. A esse pensar do campo social, o conceito de *comportamento restaurado* de Schechner vislumbra a possibilidade do corpo de agenciar as suas próprias condutas, de propor ou quebrar regras impostas, ou seja, de instaurar novas performances a um mesmo papel social. Nunca uno, mas múltiplos agenciamento de se performar como sujeito no mundo.

Nesta perspectiva, o movimento corporal se faz problema na rotina escolar. Em outras palavras, o mover do corpo nas escolas em que lecionei permeava momentos específicos, a exemplo: a hora do intervalo entre uma aula e outra, no recreio e nas aulas de Educação Física. Sendo eu um bacharel e licenciado em dança, além das minhas vivências com essa linguagem como bailarino, o não-mover para além dessas circunstâncias se fez um dispositivo que me levou a mexer nas estruturas estatizantes das salas de aula.

Como os rituais performativos da cultura escolar tem sistematicamente conduzido o meu corpo e os corpos dos/das meus/minhas alunos/alunas a se performarem enquanto professor e/ou estudantes? Como por meio a dança nas aulas de Arte poderíamos remexer nas estruturas já postas por esses rituais cotidianos? Como através do movimento dançado criar fissuras capazes de (re)significar a performance de estudante de modo a tornar esse papel social mais críticos dentro da escola? Qual relação corpo, movimento e espaço escolar suscitaria nas novas formas de pensar o corpo como lugar privilegiado das relações sociais?

São dessas indagações e no intuito de respondê-las que nasce o projeto “Pode o corpo mover (n) a Escola? A Dança como possibilidade de (re)criação do espaço escolar”.

QUEM SOMOS E DE ONDE FALAMOS...



Legenda: Imagem 1. Colégio Estadual Professora Luiza Ross | Curitiba/PR | (2018).
**Todas as fotos do portfólio fazem parte do acervo pessoal do professor proponente.*

Localizado no bairro do Boqueirão, região da periferia da cidade de Curitiba/PR, o Colégio Estadual Professora Luiza Ross (CEPLR) oferta à comunidade o ensino para os anos do Fundamental II e as séries finais do Ensino Médio. Comportando cerca de 800 estudantes entre os períodos matutino e vespertino a escola está inserida em uma região com diversos contextos religiosos, étnicos, estado econômico e identidades, o que torna no pensar-fazer desse projeto um modo de acolhimento de toda essa pluralidade.

Seu Projeto Político Pedagógico busca se articular com as necessidades econômicas da comunidade de modo a introduzir ao pedagógico ações de assistência social para além das já institucionalizadas por políticas públicas, tais como o cultivo de horta para complementação nutricional das refeições ofertadas aos alunos/alunas, atendimento psicológico em parcerias com profissionais voluntários e recolhimento de verbas por meio de feiras e eventos festivos no interior do colégio. O CEPLR conta com treze salas, uma biblioteca, três quadras para esportes, além de duas salas temáticas sendo uma para aulas de matemática e outra para o laboratório de química.

Assim, essa instituição se tornou palco para a nossa experiência dançante.

Meu primeiro contato com esse local de ensino se deu no ano de 2016. Como mencionado anteriormente, já transitei por diversas escolas da cidade. Isso ocorre devido a forma de contratação anual de uma parcela significativa do professorado da rede pública do estado. Ou seja, anualmente posso me encontrar em uma nova escola, pois, a distribuição de aulas no início de cada ano letivo não garante o destino dos docentes à mesma escola¹.

¹ Acredito ser válido informar que no Paraná são apenas 4 professores licenciados em dança que compõem o quadro próprio do magistério ao exercerem os seus cargos por meio ao concurso público. Dados levantados pela professora Dr^a Edna Christine Silva (2019) em seu artigo intitulado

Retorno ao CEPLR no ano de 2018 como professor titular do componente curricular de Arte a fim de lecionar para turmas de 8º e 9º ano. Focarei o meu relato na segunda. Refiro-me, então, a 153 estudantes entre 13 e 14 anos de idade distribuídos em cinco turmas organizadas pela instituição de ensino como 9ºA, B, C, D e E. Sendo assim, possuía em torno de 30 a 31 alunos/alunas regularmente matriculados em cada turma.

É desta conjuntura que uma possibilidade de dança se conecta ao contexto tornando-se possível por intermédio de *performances studentis* corporalmente pensantes por entre as salas, pátios, mesas, cadeiras, chãos...

DOS OBJETIVOS, DOS RITUAIS, DOS CONTEÚDOS...

Corroboro com Irene Tourinho quando ela diz que o “ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações” (TOURINHO, 2003, p.33). Aproximo desse pensamento a fala de Márcia Strazzacappa a qual enfatiza que toda educação é educação do corpo, o que me orienta a tomar como pressuposto que toda “ausência de uma atividade corporal [dentro da escola] também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79, ênfase minha).

Se até estas linhas direcionei o meu foco por apresentar alguns dos pressupostos pelos quais me apoio para refletir acerca de corpo, dança e Educação, tomo o momento para explanar como os meus intentos passaram a ser ampliados por meio das vozes dançadas dos/das meus/minhas estudantes.

Tomo como certo que objetivos de uma proposta educativa com dança deva nascer da articulação entre:

1. **Contexto:** isso envolve um conjunto de atributos que não apenas dos saberes oriundos do currículo prescrito, me refiro, pois, a localização dos sujeitos e das suas realidades. Das demandas pessoais e coletivas, da performatividade que nos transpassa e nos afeta de maneira positiva e/ou negativa. Assim, a singularidade de cada local passa a ser percebida a fim de gerar “vínculos abertos e fluídos de compreensão, diálogo crítico e participação com o mundo” (MARQUES, 2010, p. 174) capazes de serem dialogados em forma de dança.

2. **Conteúdos:** ter o contexto como a referência de sentidos singulares, os conteúdos da dança podem e devem tensionar a realidade. Provocar (mu)danças na escola entendendo que é *no* e *com* o corpo que problematizações de ordem instrumental e crítica se efetivam pelo movimento. O mover nessa perspectiva coparticipa com o mover que há nos outros sujeitos e provoca modificações com a espacialidade que existe no dentro e fora do corpo de quem dança.

Por essa razão penso não apenas nos conteúdos da história da Arte/dança, ou dos métodos, estilos ou outras formas de estruturação dos saberes oriundos da historicidade. Considero os conteúdos já presentes nos sujeitos quando experienciados do/no/sobre o corpo, das múltiplas e interessantes maneiras como esse instrumento corpóreo-inquieto-encarnado (re)organiza as formas de ensinar e aprender os saberes da Arte.

Atribuo ao modo de produzir dança a relevância da teoria, da história e da prática artística. O tripé proposto por Ana Mae Barbosa – *Fruir, Contextualizar e Prática Artística* – engloba todo o percurso do projeto.

3. **Corpo:** aproximar contexto e conteúdo no/do/sobre o corpo requer validar a corporeidade como espaço multirreferencial de acontecimentos e como gesto irrepetível, por esta

“Quais as possibilidades de um futuro mais democrático para o ensino da arte da dança nas escolas de educação básica?” Os/As profissionais da dança que assim como eu possuem vínculo anual, são mais difíceis de serem mapeados. Isso ocorre devido a prevalência da ideia polivalente do ensino de Arte que ainda reside na Secretária de Estado da Educação. Isto mostra dialeticamente a ausência de práticas de dança nas escolas realizadas por docentes com formação específica na área.

razão é sempre inaugural. “Sabemos que todas essas possibilidades biossociopolítico-culturais, são recortes espaçotemporais” (MARQUES, 2010, p. 113), e nisso retomo o meu interesse em desvelar os sentidos que os rituais performativos escolares constantemente engendram sobre os corpos dos/das meus/minhas estudantes.

Faço isso para que as aulas de Arte se tornem momentos reflexão sobre os atos cotidianos que se produzem no dentro e fora da escola, e das quais nos afetam. Significa por vias do corpo e do seu movimento tensionar, interferir e emancipar o nosso entorno. Sem o aporte dos corpos o projeto não se faria possível, e acredito que sem eles não se pode penetrar nas urdiduras daquilo que foi possível ser tensionado, interferido e emancipado.

Somente à luz do próprio corpo que dança essa proposição poderá ser entendida.

Portanto, como objetivo principal do projeto estava:

Ampliar o sentido de uma Educação em Arte, mediante a dança em suas diferentes práticas como meio de (re)pensar o corpo e o seu movimento em ação emancipatória do performar social do ser/atuar estudante.

O corpo que dança é tido como sujeito performado/atuante. Estudantes são os/as propositores da relação corporal diante ao mundo, sobretudo, aqui, na ritualidade da escola. Ao entender os seus corpos e os seus gestos como mote da ação crítica, os objetivos específicos foram:

1. Problematizar o que pode um corpo estudante mover (n)a escola;
2. Articular o corpo como discurso gestual-investigativo-propositivo;
3. (Re)conhecer lógicas escolares cotidianas de inibição do movimento a fim de subvertê-las por meio da dança;
4. Trans(formar) sentidos do ordinário educacional em poética discursiva-dançada a partir da produção de videodança.

Para sistematizar os objetivos do projeto ao que por ele foi possível operar na escola, proponho no portfólio um primeiro momento para discorrer sobre os rituais performativos do Colégio Estadual Professora Luiza Ross, e posteriormente, relacioná-los aos conteúdos da dança. Por fim, explicar as proposições das práticas em dança, as metodologias utilizadas em sala de aula, mapear via análise corporal como essas metodologias operam na produção do conhecimento em Arte, e posteriormente, como o desenvolvimento do percurso metodológico pode ser avaliado e as suas reverberações no contexto socio-cultural-político da escola.

Como já apontado no discorrer desse depoimento de experiência, após ter conhecido diferentes escolas, foi no CEPLR que pude desdobrar as minhas inquietações para com as formas que o movimento corporal era vivenciado por alunos/alunas dessa instituição de ensino. Me refiro mais especificamente nos acordos e regras que permeiam a vida da escola quando deparadas com essa problemática em tono do corpo que – ao meu ver – constantemente se move.

Informo que no ano de 2015 o projeto “Videodança Sala (Ir)real: dadaísmo e surrealismo no corpo” desenvolvido com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) havia sido um primeiro experimento didático-metodológico com o ensino da dança na escola. O projeto foi finalista do mesmo prêmio do qual por ora o presente relato participa. Retorno ao ano 2015 a fim de elucidar uma trajetória pessoal de pesquisa com o ensino da Arte na perspectiva dançada na escola pública.

No longo de seis anos de exercício com Arte na Educação Básica, tenho experimentado diferentes maneiras de propor atividades que abarquem o corpo como instrumento de relação dos saberes. Meus experimentos não se afastam das amplas bibliografias que descrevem experiências com a dança dentro da escola.

Em outras palavras, me identifico com os textos quando muito deles relatam dos problemas que o movimento provoca na rotina da escola: causar barulhos para mexer na formatação

habitual das salas ao deslocar mesas e cadeiras do lugar, da agitação dos/das estudantes quando diante de um formato fora do rotineiro o qual descentraliza uma única frente, quando os gestores relacionam esses formatos as brincadeiras de recreio. Ou seja, uma aparente desordem e falta de compromisso pedagógico por parte do docente de Arte.

Esse acumulado de crise(s) quanto ao movimento do corpo não me faz ser um lugar de chegada, pelo contrário, é a partir do acúmulo da pouca problematização que me animo a mover e a criar fissuras por entre rituais fechados e pouco convidativos ao corpo e ao seu movimento.

No CEPLR alguns rituais performativos são claros: levantar ou sair da sala apenas com autorização. Idas ao banheiro somente liberadas na segunda e última aulas. Mexer as mobílias dentro da sala de aula de forma silenciosa. Menor número de estudantes transitando pelos espaços comuns. Correr, pular, ou outras formas de *agitar* o corpo são melhores desenvolvidas fora da sala de aula.

Dentre outras normas que vão se institucionalizando, porém, nem sempre revistas sobre os seus limites e ao que de fato é possível ou não produzir conhecimento. Dito em outras palavras, minha inquietude não está nos limites de imposição das regras. Direciono as minhas indagações na desconfiança para com limites que muitas vezes não promovem nos sujeitos uma ação crítica. Educamos para disciplinar ou para promover a autonomia?

Me volto para os rituais não para desafiá-los ou descredibilizar orientações gerais das minhas gestoras, todavia, desejava e ainda anseio para que tenhamos sensibilidade de pensar se as normas que visam atenção dos gestos estão apenas para o seu controle e submissão, ou se estamos a produzir condições mais autônomas dos/das alunos/alunas nas suas decisões, mesmo que essa seja apenas se levantar para ir ao banheiro.

Outro aspecto que desejo pontuar o qual desenvolverei mais adiante nas metodologias, está na ingenuidade de que as regras ofereçam a plena ordem. Os corpos dos/das estudantes constantemente criam formas de descontrole. Não seria os corpos nestas situações um escopo urgente para a produção do conhecimento? Desse modo, o projeto surge a fim de tensionar essas questões.

Passo a considerar o corpo e o seu movimento um motivo de especulação e de trincar novos sentidos para a sua existência performativa na escola. Assim, o que é autoral por vias da corporeidade se torna gesto investigativo capaz de operar novos discursos pelos espaços do comum. A poética da dança se localiza justamente quando o movimento se apresenta mais consciente das suas possibilidades de ação e interação.

Explanado os objetivos para com o contexto educativo, apresentarei os conteúdos desse mover dançante na escola.

Até o ano de 2018 os conteúdos curriculares para todas as séries do Ensino Fundamental II permaneceram atrelados ao documento normativo de Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/PR, 2008), ao ter sido no ano de 2019 atualizado conforme o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), denominado Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP, 2019). O planejamento do meu Plano de Trabalho Docente (PTD) foi elaborado com a intenção de instaurar novas alternativas para propor dança nas aulas do componente curricular de Arte para aquelas turmas e série, e atender ao meu estudo exploratório atrelado a uma pesquisa de mestrado.

Os conteúdos da dança destinados no DCE/PR de Arte para o 9º ano permeiam as danças de vanguarda dos séculos XVIII, XIX e XX, tais como os balés da corte italiana, os balés românticos, os balés clássicos, a dança moderna e os primeiros movimentos da dança contemporânea.

Temos como docentes a liberdade de abordar dentro desse conjunto histórico os assuntos de maior interesse. Busquei a partir da Abordagem Triangular – mais especificamente as ideias de *fruição* e *contextualização* – aproximar os 153 sujeitos do território da dança a fim de mapear as suas impressões individuais e coletivas prévias a respeito dessa linguagem, até então, não vivenciada por eles/elas nas aulas da disciplina de Arte.



Está posto nesta maneira de ensinar e aprender os conteúdos teóricos não apenas o mapeamento do que os sujeitos conhecem acerca sobre dança nas suas diferentes estéticas, mas, no objetivo de ampliação do repertório artístico, nos modos de leitura(s) das obras de dança, seus figurinos, suas propostas para cada período histórico, e problematizar o papel do corpo para cada época. Adentra nessa discussão o papel das mulheres e dos homens, o ofício do dançarino e do mestre de dança, a profissão do artista e como aprender a reconhecer a obra de dança como patrimônio cultural, social e político da humanidade.

Um fator de importância foi promover discussões sobre o corpo masculino na dança através de preconceitos que envolvem aspectos de gênero e sexualidade. Abordarei isso posteriormente.

No decorrer das aulas teórico-expositiva pude mostrar às turmas os balés da corte de Luis XIV, os balés de amores impossíveis do romantismo em Giselle e Coppélia; os ideais e a técnica do balé clássico russo contidos nas obras Don Quixote, O Quebra-Nozes e O Lago dos Cisnes. A dança rebelde do modernismo americano preconizado por Isadora Duncan e as coreografias de Merce Cunningham. No cenário mais contemporâneo os aproximei sobretudo das nossas companhias brasileiras: Grupo Corpo, Balé Teatro Guaira entre outras.

Por fim, os ideais de Rudolf Laban através dos estudos da *Eucinetica*. Os 4 Fatores do Movimento (Fluxo, Peso, Espaço e Tempo) como instrumentos analíticos para leituras do movimento. Afinal, nem sempre a dança precisará narrar uma história. Podemos entrar em sintonia com a obra de dança por meio do que ela expõe em seus gestos, sentidos e diálogos com o espaço.

Compreender tais nuances da qualidade do movimento foi valoroso para o que iríamos posteriormente colocar em prática com os nossos corpos. A fim de situar o/a leitor/leitora informo que a lista de conteúdos e temas foram abordados por meio de vídeos, fotografias e alguns textos contidos no livro didático de Arte adotado pela escola. Utilizei como recurso metodológico o computador, projetor e caixas de som em aulas expositivas na sala de aula.

DOS APORTES TEÓRICOS...

Ao longo desta escrita, busquei introduzir algumas das referências que provocam no projeto condições para problematizar um pensar-fazer dança nas aulas de Arte. Retomo que os Estudos da Performance desenvolvidos por Richard Schechner abrangem um amplo escopo temático. É demasiado pretencioso explanar todos os seus conceitos em torno do assunto, porém, destaco três elementos que se articulam com a prática artística do projeto e que podem ajudar para a sua compreensão.

1. Um trabalho amparado nos conceitos da *Performance* tem como pressuposto a fronteira entre aquilo que opera no campo da vida real daquilo que opera na esfera da Arte. No projeto busquei refleti-la à luz do comportamento humano – o papel social de ser/atual/performar estudante – e como os sentidos desse performar poderia ter os seus sentidos ampliados por meio a dança. Uma poética pedagógica que fosse capaz de romper binarismo do tipo corpo e mente, corpo e espaço, vida e Arte. Seriam os trabalhos desenvolvidos pelos/pelas estudantes expressão da vida real ou da Arte? Busco não me limitar nestas distinções, do contrário, opto por deixar isso como leitura pessoal dos/das nossos/nossas interlocutores/interlocutoras. Acredito e aposto justamente nesta permissão que uma teoria da performance nos permite transitar.

2. Performance requer a presença do corpo em primeira até a última instância. Portanto, enfatizar aquilo que é corporal se fez imprescindível de ser trabalhado no projeto. Visibilizar, ouvir e ler os discursos dos sujeitos por intermédio do que por eles/elas é expressado no corpo. A corporeidade entrou no projeto como o lugar por onde se mostrou os discursos, como lente ampliadora da realidade escolar e como mote investigativo do movimento. Foi no corpo dançante que os gestos mostraram o que até então se dizia da escola e por onde fosse possível produzir novos discursos.

3. Para Richard Schechner (2000) a performance no campo social produz *comportamentos restaurados*. O autor emprega o termo para designar a capacidade do corpo de não somente reproduzir comportamentos já existentes como em propor novas condutas/ações.

No projeto o conceito opera nas aulas de dança: nos exercícios propostos, na reelaboração dos corpos frente as atividades, nas condutas e desconstruções acerca do corpo e do seu gesto, da resignificação da timidez, das escolhas dos processos de criação que rompiam com as estruturas estatizantes dos espaços da escola a fim de (re)criar novas formas de se performar como estudante dentro da escola.

Permeiam ainda nesse relato as contribuições de autoras como Isabel Marques (2010), Márcia Strazzacappa (2001) e Ana Mae Barbosa (2008). Pesquisadoras e artistas com amplo estudo de Arte em contextos da Educação.

DOS PROCESSOS E(M) DANÇAS: o papel A3...

Após todo arranjo de motivações, sujeitos, contextos, conteúdos e aportes; darei início ao relato da experiência prática propriamente dita.

O projeto teve um total de 40 horas distribuídas em duas aulas semanais de 50 minutos para cada uma das cinco turmas envolvidas. O começo ocorreu em **01/06/2018** e seu término no dia **15/12/2018**. No primeiro semestre foram desenvolvidos outros conteúdos não ligados diretamente a dança, mas que se articulavam às noções de corpo, conforme previa no meu PTD.

O PTD diretamente articulado com o projeto vislumbrava o desenvolvimento das ideias e intensões em três momentos distintos, porém, não desconectados:

Parte 1 – Aulas teóricas sobre dança na disciplina de Arte;

Parte 2 – Aulas práticas de dança na disciplina de Arte;

Parte 3 – Aulas práticas de dança a partir da técnica do videodança como concentração poética das etapas 1 e 2.

Segue a descrição dessas etapas:

PARTE 1. Aulas teóricas e expositivas dos conteúdos da dança para aquela série (9º ano), conforme as DCE/PR de Arte que até o ano de 2018 foi o documento normativo e exigido enquanto currículo do estado do Paraná.

Por esse motivo, no portfólio não adentro especificamente à BNCC dada a sua obrigatoriedade um ano após o término do presente projeto.

Os conteúdos supracitados foram abordados teoricamente de maneira expositiva. Como já informado, utilizei do audiovisual para expor as estéticas coreográficas, para apresentação de alguns artistas e companhias nacionais e internacionais e para gerar diálogos do que pode ser a dança enquanto linguagem da Arte. Introduzir os elementos formais da dança – *movimento corporal*, *tempo* e *espaço* – envolveu os modos de aprender a consumi-la e a reconhecer as suas especificidades através das formas de composição/criação, movimentos artísticos e os seus períodos. A abordagem de cunho exclusivamente teórico ocorreu durante o mês de junho no total de 8 encontros em cada turma – **08 horas**.

Nesse momento criou-se uma discussão sobre o papel do homem na dança o que me instigou a falar de *masculinidades*. Desconstruir padrões e preconceitos sobre dança e sexualidade permitiu aos meninos se sentirem mais abertos ao movimento dançado.

Foi necessário desvincular da dança um estereótipo de Arte exclusivamente feminina e colocá-la como área vivenciada por homens e mulheres independente da orientação sexual. A dança engloba diferentes nuances de tons musculares e qualidades expressivas, portanto, meninos podem e devem explorar o peso leve sem que isso imponha algum aspecto da sexualidade de quem dança

Foi, então, que no percurso do projeto fui instigado a agregar nas aulas de Arte o meu percurso como bailarino entre os anos de 2007 a 2015 num grupo de dança formado por apenas homens. Dirigida pelo ex-bailarino e ex-diretor do Balé Teatro Guaíra, Jair Moraes (1946-2016) fundou a sua própria companhia de dança denominada Dança Masculina Jair Moraes. Foi no grupo que me desenvolvi profissionalmente aprendendo a dançar, a dar aulas, coreografar e a trabalhar com produção cênica.

Apresentar em sala de aula as minhas memórias afetivas com a vivência da dança aproximou o interesse do/da meu/minha estudante daquele universo ainda pouco explorado nas escolas públicas de Curitiba. Trazer as minhas fotos, vídeos e compartilhar o meu dançar levou não somente a me expor num passado dançante, mas entrar com a minha própria corporeidade durante as aulas práticas de dança. Considero isso um dançar na escola. O artista é o mesmo que ensina, e é, ao mesmo tempo, parte do coletivo da turma. Não se trata de uma figura itinerante que passa pela escola, se apresenta e logo vai embora, o artista neste caso, é também o “*prof da galera*”, ou seja, quem ensina não somente indica o que deve ser dançado, mas move-se junto, e se performa na coletividade.



Imagem 2



Imagem 3



Legenda: Imagem 2. Espetáculo “Ecos de uma Civilização”, Cia de Dança Masculina Jair Moraes (2015).

Legenda: Imagem 3. Aula de dança na disciplina de Arte | Projeto “Pode o corpo mover (n)a Escola? A Dança como possibilidade de (re)criação do espaço escolar” (2018).

Durante a primeira quinzena do mês de julho foi possível me encontrar ao menos uma aula com cada uma das cinco turmas. Digo “*ao menos uma*”, porque já aproximávamos das férias e algumas aulas foram substituídas por reuniões pedagógicas.

Porém, antes do recesso propus uma atividade. Na lousa escrevi a seguinte provocação:

“O que pode mover o meu corpo na escola?”

Expus a interrogativa após as aulas sobre os mais variados estilos de dança prescritos nos conteúdos para essa série e ter envolvido as minhas memórias como bailarino em um dos nossos encontros. Essa pergunta já se fazia orientada em meu PTD.

Como após o contato visual com tantos corpos dançantes vistos em vídeos e fotografias, os/as estudantes poderiam perceber o seu próprio movimento corporal em situações espaciais da escola? Interessava-me por essas descrições. Foram distribuídas folhas de papel sulfite A3 para que anonimamente e de forma individual e/ou coletiva cada aluno/aluna pudesse exprimir suas visões a respeito do mover das suas corporeidades com os rituais escolares.

Nesse sentido, parto de uma dança no contexto e contextualizada capaz de adentrar aos conteúdos de modo a serem conectados as suas realidades. Minha afirmação parte quando Isabel Marques diz:

Corpos que leem a dança são os mesmos que permitem, acessam e constroem os constantes fluxos de diálogo a respeito de si mesmos e com/no mundo. Corpos que dançam em salas de aula são os mesmos corpos que atravessam as ruas, passam fome, apaixonam-se, envelhecem. Portanto, os saberes da dança a serem trabalhados em salas de aula estão necessariamente atrelados aos cotidianos sociais dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporalidades (MARQUES, 2010, p. 141).



Imagem 4



Legenda: Imagem 4. Descrição dos estudantes para a pergunta “o que pode o corpo mover na escola?”

Retomo que compreendo rituais performativos do cotidiano de forma expandida das ideias de McLaren (1991). Rituais nesse projeto são pensados em suas estruturas físicas – mesas, cadeiras, corredores, salas, portas, já normas, condutas, punições, gratificações, etc. Legenda: Imagem 4. Folhas de papel A3 “O que pode mover o meu corpo na escola?” totalidade ampla das circunstâncias de ritos da escola.

Não é do meu interesse analítico a compreensão minuciosa dos discursos descritos nas materialidades das folhas sulfites A3, pois, tal tentativa alongaria as discussões das vivências experienciadas e a aplicação de outras ferramentas do discurso para analisá-las, o que extrapolaria os recortes específicos do projeto. Todavia, trago a exposição de duas materialidades na tentativa de aproximá-los/las do pensar proposto pelos sujeitos estudantes, pois acredito que as falas delas e deles são, de igual modo, passíveis de serem ouvidas. Trago-as para o interior desse diálogo também como ato político de disponibilidade de escuta das suas vozes.

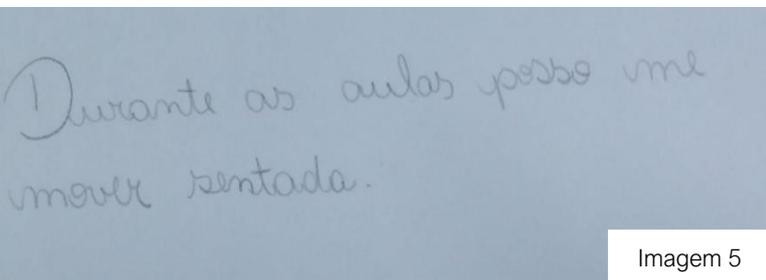


Imagem 5

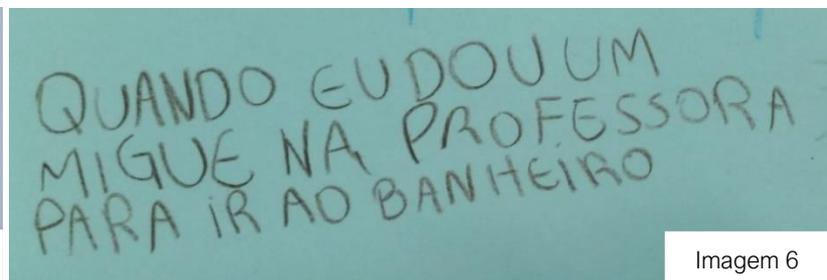


Imagem 6

Legenda: Imagem 5. “Durante as aulas posso me mover sentada”, relato dx estudante I (2018).

Legenda: Imagem 6. “Quando eu dou um migue na professora para ir ao banheiro”, relato dx estudante II (2018).

A ambiguidade do relato dx sujeitx – Estudante I – muito expressa sobre a ausência da presença do corpo. Significa supor um mover corporal que se limita na escola aos movimentos possíveis na posição sentada. São muitos os discursos colhidos que se direcionam para o mesmo sentido dessa materialidade. Mesmo dito de outras formas, o resultado da atividade evidencia uma concepção de movimento corporal atrelada a uma ritualidade escolar pouco convidativa à presença do corpo por vias do movimento. A impressão perante o discurso da imagem reflete a já citada corroboração de Strazzacappa (2001), no qual é possível denotar um educar para o não-movimento.

A movimentação pouco aparece nos relatos. Sua aparição, quando se concretiza, é permeada por práticas marginalizadas como estratégias de fuga entre uma aula e outra ou como método atrelado à invencionice nos pedidos de ida aos banheiros como aparece na imagem 5.

Nesse mesmo dia ao ler algumas respostas com cada turma pude perceber através de suas falas que o movimento corporal como vimos nos audiovisuais lhes eram distantes do experienciado no dia a dia da escola. Pude ouvir relatos acerca das “fugas” entre uma aula e outra como uma espécie de ritual performativo periférico que ocorre mesmo quando as normas se mostravam claras. Começo, então, a preparar as aulas de dança na crença que nas práticas de “*migué*” se encontravam uma potente ação (trans)formadora do corpo e do seu movimento e, com as lentes da Arte tais questões poderiam ser tensionadas e problematizadas por nós.

DOS PROCESSOS E(M) DANÇAS: corpo, espaço e movimento...

PARTE 2: Após a volta às aulas na última semana de julho retomo com os/as meus/minhas 153 alunos/alunas as conversas sobre dança.

Como se pode notar, tenho optado por dizer “*dança*” sem adjetivá-la de criativa, educativa, etc. A escolha parte da crença de que no substantivo dança compreende-se que estejam atribuídos todos os seus saberes, tornando-se dispensável adjetivá-la com criativa, educativa e/ou expressiva. Afinal, uma prática dançante que não transite por entre esses fatores não se realiza propriamente como dança. (STRAZZACAPPA, 2012).

Começo as atividades formando um círculo no início e término de cada atividade a fim de apresentar as propostas contidas a cada novo encontro e para finalizarmos com as impressões que o grupo teve do percurso da vivência daquele dia.

Nas aulas falamos a respeito dos conteúdos da Eucinéctica de Rudolf Laban. Retomo os audiovisuais estudados, chego até a mostrá-los novamente. Os primeiros encontros se fizeram mais tímidos em todas as cinco turmas. Noto que as meninas utilizam blusas na cintura para esconder o quadril. Reparo que os meninos são mais expansivos e utilizam melhores o espaço. Uma situação me chama atenção: mesmo com o centro da sala livre os grupos de estudantes permanecem instintivamente criando filas durante os exercícios que pediam a ocupação máxima dos lugares vazios.

Tirei uma foto após interrogá-los se o grupo realmente apostava naquela formação espacial como sendo a mais coerente com o exercício proposto. Ao responderem que sim, mostrei-lhes a fotografia. Resultado: eles/elas não haviam percebido que mantinham o costumeiro formato de fileiras quando dispostos em situações em que usavam cadeiras e mesas.

O que pode o corpo mover na escola quando diariamente ocupa a mesma disposição espacial? Estaríamos nós educando o corpo a se manter em uma única frente e em fila? Depois disso passamos a explorar com mais ousadia os espaços da sala e a brincarmos com as múltiplas frentes que o Sistema Laban permite explorar. Por exemplo: frente a partir de uma referência contida no espaço, da frente a partir do próprio corpo, ou da corporeidade de um/uma outro/outra colega da sala, etc.



Imagem 7



Imagem 8

Legenda: Imagem 7. Aula de dança na escola | Rodas de conversas.

Legenda: Imagem 8. Aula de dança na escola | Ocupação dos espaços vazios e a formação de filas.

Ainda sobre a prática de ocupar com o corpo um lugar no espaço: nas primeiras aulas observei que alguns estudantes ditavam comandos para outros/outras colegas na intenção de resolver a problemática dos exercícios. Isso inibia a capacidade de autonomia de cada pessoa. Problematicamos esse aspecto e aos poucos cada aluno/aluna passou a optar por suas escolhas. Indivíduo-coletivo que dançam por meio das propostas que surgem de cada corpo.

Também estavam previstas no projeto algumas aulas de anatomia básica.

Trouxe essa perspectiva a fim de olhar para o corpo numa relação simultânea para o seu dentro e fora. A proposta tinha como interesse compreendermos o corpo em toda a sua potência tridimensional. Um corporal mais articulado em suas partes e no seu todo. Em alguns encontros eu levava o esqueleto e discutíamos o movimento a partir das estruturas ósseas.



Imagem 9



Imagem 10

Legenda: Imagem 9. Aula de dança na escola | Ocupação dos espaços vazios.

Legenda: Imagem 10. Aula de dança na escola | Exposição da anatomia básica.

Um outro exercício que penso ser pertinente compartilhar no portfólio é a criação de *partituras de movimento*. Denomino, assim, pequenas sequências de gestos que podem ser alteradas conforme as qualidades dos fatores do movimento – *Peso, Fluxo, Tempo e Espaço*. Trago para a sala algumas partituras de movimento já elaboradas e aos poucos ofereço condições para que os/as alunos/alunas (re)criem a partir delas e, através das suas próprias aspirações e ideias.

Simultaneamente começávamos a explorar experiências com a *improvisação*. Trata-se de um recurso de dança que busca a criação de movimentos a partir de variados estímulos. Nas nossas aulas foram propostos estímulos sonoros (música em diversos andamentos e ritmos), comandos específicos (mover em pé, mover em duplas) e observações das sensações que estão latentes no corpo (uma parte do corpo que esteja cansada, dolorida, quente ou fria, etc.).

Por volta de setembro noto que a criação de dança em pequenos grupos funciona melhor. Também observo que as meninas estão menos preocupadas com a blusa no quadril. Os espaços das salas passaram a ser mais dinâmicos. Não houve no percurso desistências de nenhum estudante.



Imagem 11

Legenda: Imagem 11. Aula de dança na escola | Improvisação em dança.

Imagem 12



Legenda: Imagem 12. Aula de dança na escola | Partituras de movimento.

Estávamos no início de setembro. Era o momento de introduzir o toque.

O *mapeamento corporal* abrange tocar o corpo do/da outro/outra a partir de alguns estímulos como sentir a camada do osso, dos músculos e da pele. Como seria as meninas serem tocadas por meninos? Ou, meninos tocarem outros meninos? A dança na escola se mostrou descolar do toque o atrelo banalizado e sexualizado.

As atividades envolviam tocar os pés, pernas, braços, mãos e cabeça.

Após receber o toque cada aluno/aluna teria um tempo de perceber o seu corpo. No contexto vivencial do projeto, algumas perguntas foram levantadas para ampliar as questões sobre o toque: **1.** Como é tocar e ser tocado/tocada? **2.** Como fala e escuta o meu corpo nas relações de mapeamento do osso, do músculo e da pele? **3.** Como fala e escuta o corpo do outro nessa relação de toque? **4.** O que muda em mim e o que pode mudar no outro através do toque?

As perguntas provocam consciências performativas dos nossos modos de ser e agir no mundo, desmistificam os entraves dos sujeitos do sexo masculino a tocarem outros sujeitos do mesmo sexo e, da mesma forma, ressignifica as formas dos sujeitos masculinos aprenderem a tocar os sujeitos do sexo oposto. Ou como as meninas se permitem tocar sem medo ou constrangimento de terem os seus corpos tocados.

O resultado foi positivo. Notei que os corpos já estavam disponíveis e mais problematizadores do movimento. A dança naturalizou o movimento naquele contexto de experiências com a Arte, e trouxe ao meu ver, a capacidade de entrar em diálogo com a relação corporal sem os entraves da sexualização do gesto, ou formas de ofensas.

Embora sejam ofertadas aos estudantes aulas de Educação Física, os grupos informaram que não haviam práticas de aquecimento ou toque corporal nessas aulas. A disciplina de Arte foi um local para essa possibilidade de experimentação e abertura para novas perspectivas do corpo e do seu movimento frente uns aos outros, e diante a espacialidade.

Imagem 13



Legenda: Imagem 13. Aula de dança na escola | Mapeamento corporal.

A partir do toque novas atividades foram se tornando possíveis no projeto. Destaco entre elas o exercício de ocupar os espaços vazios nas *“arquiteturas corporais”* que se criavam na

plasticidade dos corpos em interação uns com os outros. Cada estudante tentava preencher por meio de uma pose a forma estética criada anteriormente pelo/pela colega e/ou grupo.

A partir de um exercício como esse, aspectos de atenção e alteridade caminham juntos. É preciso olhar para o corpo do outro enquanto forma/plasticidade no espaço. Quais conversas o corpo dialogava em sua forma? Como poderíamos de maneira propositiva adentrar nas condições já latentes e potentes que se davam naquela espacialidade? Resolver corporalmente essas problemáticas eram os interesses das nossas danças.



Imagem 14

Legenda: Imagem 14. Aula de dança na escola | Arquiteturas corporais.

Durante as aulas de dança foi proposto alguns momentos de apreciação dos trabalhos e das estratégias que cada grupo desenvolvia junto às atividades desenvolvidas. Como aprender a ser público sem exercer o sendo? Por isso, propus momentos para aprendermos a observar os conteúdos não apenas com os nossos próprios corpos, mas no corporal dançante que há nos/nas outros/outras. Nessa ocasião buscava instigá-los e instigá-las a perceberem os fatores do movimento e a notarem as diferentes formas espaciais que os corpos criavam com/no espaço.

Vale ressaltar que muitas vezes é escutado na escola do mal comportamento dos/das estudantes em passeios aos teatros ou museus, por exemplo. Acredito que essa experiência deva ser exercida dentro da escola. Esse era um fator importante do projeto como uma proposta cidadã e(m) Arte.

Imagem 15



Legenda: Imagem 15. Aula de dança na escola | Observação das Arquiteturas corporais | Formação do "performer expectador".

Busquei apresentar no "PASSO 2" algumas das nossas (an)danças em sala de aula. Fizem parte desse percurso, então, rodas de conversa sobre como articulávamos os conteúdos via corpo, formas mais potentes de ocuparmos os espaços da sala de aula, maneiras de improvisar e criar dança, possibilidades de toque corporal e deserrotização dessa ação em prol de condições

em exercê-lo mais crítico e como modo de alteridade entre os sujeitos, criação e observação das arquiteturas corporais que expandem e flexibilizam o entorno, ou como formas de aprender a consumir dança quer seja dançando e/ou observando-a.

O total desses encontros foram de **15 horas**.

DOS PROCESSOS E(M) DANÇAS: o videodança...

PARTE 3: Entre os meses de outubro e novembro propus aos estudantes uma prática artística por meio do *videodança*. Para essa etapa foram necessárias **12 horas**.

Trata-se de uma linguagem híbrida entre corpo e imagem numa relação não hierarquizada a partir do audiovisual. Para Cristiane Wosniak (2006), a passagem de um plano tridimensional para o bidimensional não careceria da perda da sua potência comunicativa, uma vez que, ao ser transposta para as mídias audiovisuais, o videodança reinventa o sistema dança dando para si novas informações e complexidade.

Optei no PDT do projeto por essa linguagem híbrida por sua capacidade de trazer para a sala de aula o recurso tecnológico e ressignificação do celular em metodologias e didáticas. Nos rituais performativos do CEPLR o aparelho celular é proibido. Seu uso deve ser realizado mediante as estratégias pedagógicas de cada docente. Penso que as aulas de Arte sejam momentos ímpares para a apropriação midiática e seus usos podem e devem ser otimizados de maneira crítica.

Outro fator de escolha é ter no videodança a liberdade poética frente a câmera. Podemos gravar o corpo todo, podemos selecionar recortes de sua amostragem, afinal, cada aluno/aluna criador/criadora de dança poderia se servir da relação corpo e câmera de maneira livre e orientada por seus interesses artísticos.

O tema propositor para a sua criação foi:

“Os espaços da escola como propositores de movimento”.

Significava, pois, adentrar nas estruturas rituais da escola não convidativas ao corpo e(m) movimento. Uma tentativa de subversão das lógicas estatizantes as quais por meio a dança poderiam ser ressignificadas. Até aquele momento os corpos dos/das estudantes já haviam se mostrado potentes e caberia provocá-los para novos gestos e ampliar os sentidos acerca do seu papel social de *performar estudante* de maneira mais crítica e autônoma.

Nessa provocação eu buscava como orientador do processo a ampliação para além da sala de aula. O palco sala já havia sido explorado, porém, a espacialidade pensada no projeto estava em todos os cantos da escola e dos seus rituais performativos. Significava dialogar com as regras impostas, entender os seus limites, propor diálogos com o espaço a fim de criar Arte de maneira articulada com o contexto.

Falávamos naquele momento de dança contemporânea como linguagem dialogada com o espaço. Mostrei-lhes, também, a Cia de Dança Deborah Colker em seu espetáculo coreografado “Vero”. Um dançar que desafiava as relações entre corpo e espaço. Tínhamos assim, o interesse de ampliar as relações para além das paredes das salas de aula.



Cada uma das cinco turmas foi dividida em equipes de 5 a 6 pessoas. Ficou a critério dos grupos a criação dos seus videodanças, desse modo, a escolha dos locais para gravação, as estratégias corporais de intervenção nos espaços escolhidos, quais corpos seriam os intérpretes e a quem caberia a gravação, enfim, todos estes elementos fariam parte da avaliação das suas danças.

Primeiro, iniciamos a nova etapa do projeto ao problematizar o relato supracitado nas folhas de papel A3. Se no dia a dia da escola podemos nos mover apenas sentados, propus aos estudantes a explorarem outras maneiras de pensar o corpo na relação com o espaço da sala de aula. Como ocupar cadeiras e mesas de formas corporalmente criadoras e fora do seu habitual?



Imagem 16

Legenda: Imagem 16. Aulas de dança | Processo de criação do videodança.

Creio que essa simples ação se torne potencialmente subversiva. Olhar para a sala de aula e encontrar nas estruturas estatizantes – ficar apenas sentado, uma única frente ou utilizar as mobílias sempre da mesma maneira – estratégias de interação corpo-espço e espaço-corpo reconfigurou o nosso olhar para a escola da mesma maneira que promoveu com ela novos diálogos e formas de pertencimento. A escola é nossa porque os nossos corpos a ocupa.

A escola é nossa porque podemos nos mover *nela* e *com* ela.

Didaticamente, os videodanças foram organizados da seguinte maneira:

1. **Criando estratégias** | 02 horas | Cada grupo teve dois encontros para discutir as suas ações corporais em algum espaço específico da escola. Foi o momento em que os/as *intérpretes-criadores/criadoras* organizaram as suas ideias em constante diálogo. Onde vamos gravar? Por que esse lugar? O que iremos fazer/operar/intervir corporalmente no espaço escolar escolhido? Como a escolha desse espaço (trans)forma o nosso papel social de se performar enquanto estudantes?

2. **Operação as ideias** | 02 horas | Após esse mapeamento do processo criativo, os/as *intérpretes-criadores/criadoras* se direcionaram para os locais traçados por suas escolhas. Utilizamos para isso dois encontros. Foi um momento ímpar do projeto, afinal, como um único professor iria fiscalizar cinco ou seis grupos espalhados simultaneamente pela escola? Resposta: não houve fiscalização.

Combinamos – eu e os/as alunos/alunas – que o processo de criação seria por meio da confiança mútua. Eu possuía uma lista dos espaços ocupados no período de experimentação das equipes. Durante as aulas busquei acompanhá-los por alguns minutos incentivando-os na proposta, problematizando as suas escolhas e para analisar suas ações. Sem dúvidas a autonomia só é alcançada quando oferecemos condições para que ela de fato ocorra.

Também foi um momento para operarem mudanças das estratégias pensadas na sala de aula pelos/pelas estudantes. Momento rico para explorar as ideias no campo do pensamento e ideias no campo real por onde a imaginação se concretizava.

3. **A gravação do videodança** | 08 horas | No decorrer de oito encontros, nos voltamos para o momento da gravação. Ao contrário da etapa “Operação das ideias” me interessava por estar presente em todo o momento da gravação. Antes de irmos novamente a campo, optei por dar uma rápida oficina em uma aula de 50 minutos para abordar os *elementos da linguagem fotográfica*. Afinal, era preciso ampliar o olhar para o vídeo em seus componentes mais básicos de ângulos e planos a fim de oferecer aos grupos ferramentas de criação além das aulas de dança.

Nesse momento, todas as equipes já estavam com as suas ideias prontas. Para a gravação, eu havia pedido para que cada grupo me levasse ao local de sua escolha e então, começamos as gravações. Para gravar emprestei o meu aparelho celular caso necessário. Quando o grupo possuía um aparelho, as cenas eram enviadas por *WhatsApp* ou via *Bluetooth*. Assim, pude acumular todo o material para as futuras edições das imagens. Seguem algumas fotos do processo de gravação:

Imagem 17



Legenda: Imagem 17. Aula de dança na escola | Processo de gravação do videodança.

4. Edição do videodança: | 05 horas | A edição ocorreu em cinco aulas para cada turma. Os vídeos haviam sido selecionados pelos/pelas estudantes a partir da projeção das imagens e editados por eles/elas nas aulas de Arte. No entanto, o manejo do programa utilizado para edição das cenas foi feito por mim enquanto professor e por entender essa funcionalidade a mais viável frente aos aparatos técnicos disponíveis em sala de aula.

No processo de montagem e edição do videodança, cada estudante teve a oportunidade de observar as cenas criadas por outros grupos. Um processo importante para compreensão do coletivo, as escolhas traçadas em cada equipe e, principalmente, a capacidade de se performar como público da experiência do outro.

Conforme os grupos observavam as cenas, decidíamos coletivamente quais os trechos se seguiriam do outro e assim por diante. As músicas utilizadas nas aulas de dança foram as escolhidas para comporem o videodança. Cada trabalho finalizado teve em cerca de 02:30 a 03:30.



Imagem 18

Legenda: Imagem 18. Processo de edição do videodança.

O resultado final contou com cinco videodanças, uma para cada turma – 9º A, B, C, D e E. Os trabalhos foram apresentados como percurso/estáculo cênico final da disciplina e assistidos por todas as turmas e por demais docentes da escola. Foi possível através da experiência ressaltar a importância do corpo e(m) movimento como suporte expressivo para a produção do conhecimento em Arte.

REFLEXÕES E(M) DANÇAS: 5, 6, 7,8...

Uma aula corriqueira de dança é sempre iniciada com a contagem do famoso “5, 6, 7,8...”

Só depois a música entra, os corpos se movem e toda aquela cinesfera se concretiva.

Ao refletir sobre esse percurso acho que a dança começa do 153...

Dos/Das 153 estudantes que se abriram para o inusitado e para a dança.

Que colocaram o meu e os seus corpos em constante movimento.

Movemos a fim de remexer não somente na cultura escolar, mas a remexer nas nossas certezas, frente a timidez, o medo, a dúvida. Nisso eu penso que seja uma reflexão a ser feita: o que pode o corpo mover (n)a escola?

Busquei delinear algumas dessas possibilidades nesse portfólio. Ou melhor as [corpos]sibilidades.

A fim de responder as indagações postas no início do nosso diálogo, o presente projeto confirma as minhas impressões que é no corpo o lugar pelo qual a escola sistematicamente nos educa. A Educação não passa despercebida por esse suporte encarnado (in)disciplinado, tão pouco o corpo passa sem ser notado pela Educação. Ouvir os corpos dos/das estudantes se mostrou potente para nós.

Nos diálogos finais quando assistíamos os videodanças percebemos que ser/atuar/performar o papel de estudante é um exercício duplo: aceitação e recusa dos rituais que nos são todos os dias impostos. Se o corpo é lugar de aceitação, é ele também, o lugar para surgir novas proposições.

A dança desafia as ordem do não-movimento.

De acordo com Silva (2019) ainda são 263 professorxs licenciadxs em dança que atuam no quadro próprio do magistério no Brasil. Reforço esse número porque a quantidade dxs docentes nas escolas tende a ser proporcional às experiências dançantes nesses locais, por isso, ênfase na dança como propulsora de movimento no projeto. É na dança que abordagens anatômicas, cinesiológicas e espaciais tomam forma tendo na corporeidade o suporte para que a Arte aconteça.

Foi nessa perspectiva busquei conduzir os/as leitores desse projeto de Arte na escola: uma escola cidadã pensada pelo corpo e(m) movimento.

Ainda me referindo dialeticamente aos poucos professores de dança no ensino regular de Arte, reflito que o projeto pode contribuir na afirmação de que a escola é um território profissional também nosso, e não apenas a dança ofertada em atividades extracurriculares, como geralmente aparece na maior parte das escolas, sobretudo, nas instituições privadas.

A dança se mostrou no projeto como linguagem autônoma e de saberes próprios. Quer seja pelo aporte labaniano em sala de aula, ou pelas metodologias adotadas no percurso didático da prática artística.

Reflito, quando um grupo de meninos decidem dançar na quadra de futebol, a dança cria fissuras e rupturas com ideologias marcadas por espacialidades esteriotipadas: a quadra é só para jogar bola? Meninos também dançam? Ao indagá-los do por que da escolha da quadra de futebol, eles me responderam que seria um lugar que eles usavam todos os dias, mas que nunca haviam dançado por lá... Penso que isso seja uma performance estudantil de comportamento restaurado, como alude Richard Schechner.

Corpo, movimento e espaço escolar se mostraram ao final do projeto inseparáveis. Nesse sentido, aposto nos videodanças como materialidades passíveis de leituras, como signos corpóreos da escola e como Arte des-escolarizada, uma vez que os corpos desarticulam espaços estatizantes para criarem dança. Os videodanças são sem dúvidas uma celebração do movimento!

Eu os/as 153 estudantes nos desafiamos ao nos colocarmos corporalmente como objetos da criação e subversão via artística.

Avalio o processo como positivo.

Embora eu pudesse pedir algum tipo de depoimento escrito, assim, não o fiz. Explicarei melhor a você leitor(a). Acredito no corpo e na dança como discursos em si mesmos. O desafio aqui posto é olhar para os videodanças como vozes que falam e movem (n)a escola. O corpo fala. Se fala, pode ser ouvido e lido.

Assim, a proposta do projeto se firma no corpo em movimento e na capacidade em observá-lo como voz corporal-performativa-dançada operante nos espaços da escola. Os 153 corpos movimentaram os rituais performativos escolares justamente porque interviram na conjuntura do seu cotidiano enquanto *performers* estudantes. Manifestaram comportamentos restaurados.

A dança na escola cumpriu o seu dever: gerar formas de aprender a consumi-la.

Optei por desenvolver esse projeto sem a colaboração direta de outros professores porque senti a necessidade de primeiro romper com os 9º anos A, B, C, D e E as nossas percepções de dança e corpo na escola. Hoje, já como doutorando tenho buscado ampliar esse dançar com os/as meus/minhas colegas de profissão. Quem sabe volto a escrevê-los acerca dessa experiência ainda em processo.

Não houve reclamações dos colegas e das gestores. Ao contrário, acredito que o projeto tenha gerado uma ruptura a respeito de pensar que silêncio e corpos estáticos são sinônimos de

aprendizagem. A escola se tornou mais movimentada. Infelizmente, como professor com contrato provisório de um ano não pude dar continuidades mais prolongadas ao projeto, todavia, o desafio acaba por ser esse mesmo: potencializar o movimento dos nossos corpos todos os anos em lugares escolares diferentes. Uma dança para cada novo ano letivo!

Desejo que ao assistirem os videodanças os depoimentos dos/das estudantes adentrem ao portfólio. Como disse, não quis nenhuma forma de registro verbalizado se não pelo corpo. Faço isso a fim de me manter coerente com as ideias do projeto e daquilo que vivenciamos ao longo do ano letivo de 2018, mais especificamente nas 40 horas aonde pudemos nos debruçar totalmente aos saberes da linguagem da dança.

Seguirei apostando nas vozes dos corpos e muito anseio que você, leitor e leitora, possa comigo escutá-las.

REFERÊNCIAS: BARBOSA, Ana Mae T. B. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. | MARQUES, Isabel A. **Dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010. | MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de: MARQUES, Juracy C.; BIAGGIO, Angela M. B. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991. | PARANÁ. Diretrizes Curriculares do Paraná - Arte. Curitiba: SEED-PR, 2008. | SCHECHNER. **Performance:** teoría y prácticas interculturales. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000. | STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos:** a dança na escola. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em: 25 jul. 2019. | SILVA, Edna Christine. **Quais as possibilidades de um futuro mais democrático para o ensino da arte da dança nas escolas de educação básica?** In: Anais do 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e 7º Congresso Internacional de Arte/ Educadores: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil / 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil, p. 319-390 STRAZZACAPPA, Márcia. **Dançando na chuva... E no chão de cimento.** In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: Construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2012. p. 39-78. | TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA. Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34. | WOSNIAK, Cristiane do Rocio. **Dança, cine-dança, ciber-dança:** dança, tecnologia e comunicação. Curitiba: UTP, 2006.

Como uma espécie de apêndice, deixo ao final algumas imagens de uma série fotográfica que desenvolvi ao longo das aulas que eu a pouco os apresentei. Por meio da técnica de manipulação digital, obtive a planta baixa da escola e fui compondo artisticamente um registro dessas (an)danças. As intitulei de “Arquiteturas de um corpo-espaço escolar”. Elas passaram a ser o meu caderno de registros, estudos e inquietações a medida que fazíamos dança na escola e quando, aos poucos, dissertava a minha pesquisa no mestrado acadêmico em Educação, linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética (UFPR/LICORES).

Abraços.

