

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE ARTES – CEART**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**JULIANA MARIA GRECA**

**O ENSINO DA DANÇA EM “JOGO” – POR UMA METODOLOGIA  
CONTEMPORÂNEA**

**FLORIANÓPOLIS**

**2016**

**JULIANA MARIA GRECA**

**O ENSINO DE DANÇA EM “JOGO” - POR UMA METODOLOGIA  
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Artes, Centro de  
Artes, Universidade do Estado de Santa  
Catarina, como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientador:

Prof. Dr. Stephan Arnulf Baumgärtel

**FLORIANÓPOLIS**

**2016**

G789e Greca, Juliana Maria  
O ensino da dança em “jogo”: por uma metodologia contemporânea /  
Juliana Maria Greca. - 2016.  
146 p. il. color ; 21 cm

Orientadora: Stephan Arnulf Baumgärtel

Bibliografia: p. 143-146

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina,  
Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis,  
2016.

1. Dança – Estudo e ensino. 2. Dança moderna. 3. Educação.  
I. Baumgärtel, Stephan Arnulf. II. Universidade do Estado de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDD:793.307-20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC


**JULIANA MARIA GRECA**

**O ENSINO DA DANÇA EM “JOGO” – POR UMA METODOLOGIA CONTEMPORÂNEA**

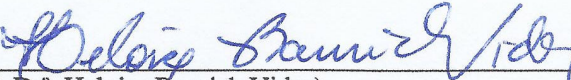
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes.

**Banca Examinadora**

Orientador:

  
\_\_\_\_\_  
(Prof. Dr. Stephan Arnulf Baumgärtel)  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

  
\_\_\_\_\_  
(Prof. Dr. Heloise Baurich Vidor)  
Universidade do Estado de Santa Catarina

  
\_\_\_\_\_  
(Dr.ª Zilá Maria Muniz)

**Florianópolis, 14/07/2016**

## RESUMO

Esta pesquisa problematiza o ensino de dança em escolas e tem por principal inquietação: Qual o papel que a dança cumpre diante dos contextos político-pedagógicos das instituições educacionais que a acolhem como prática pedagógica? A abordagem do tema é realizada a partir de pressupostos artístico-educacionais contemporâneos que justificam uma transformação do panorama do ensino tradicional de dança nas escolas. O amparo para construção dessa perspectiva se baseia no referencial teórico dos estudos em Arte-Educação fecundos na Dança, com mediação metodológica de discussões sobre educação. Através da metodologia *Dança no contexto* e do conceito *artista/docente* de Isabel Marques, juntamente com o conceito de *educação libertadora* de Paulo Freire, exploram-se e evidenciam-se questões norteadoras para elaboração de uma metodologia contemporânea para dança na escola, a qual seja criticamente coerente ao contexto político-pedagógico em que esteja inserida. Desse modo, o conceito de *jogo* de João Batista Freire é apresentado como lugar profícuo para proposição de novos paradigmas ao ensino de dança em ambientes educacionais. A discussão é ilustrada por exemplos práticos concebidos em resposta à problematização do meu próprio contexto educacional de trabalho, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

**Palavras-chave:** ensino de dança; dança contemporânea; jogo; metodologia; educação.

## ABSTRACT

This research argues about the role of dance education in schools, being its main concern: What is the role that dance represents on the political and educational contexts of the educational institutions that provide it as a pedagogical practice? The approach to the theme is made from contemporary, artistic, and educational assumptions that justify a transformation of the traditional dance teaching panorama in schools. This perspective is supported by and based on theoretical studies originated from Art Education in Dance with methodological educational mediating discussions. Using the *Dance in context* methodology and the concept of *artist/teacher* by Isabel Marques, along with the *liberating educational practice* concept of Paulo Freire, guiding questions for developing a contemporary and critically coherent approach to dance in schools, in a critically coherent political-pedagogical context in which it is inserted, are both exploited and presented. Thus, the *game* concept of João Batista Freire is presented as a place for profitable proposition for new paradigms to dance education in educational settings. The discussion is illustrated by practical examples designed in response to a questioning of my own educational work context, the Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Federal Technological University of Paraná).

**Keywords:** dance education; contemporary dance; game; methodology; education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Kit peças.

Figura 2 - Kit sorteio.

Figura 3 – Kit peças.

Figura 4 - Bolas de tamanhos diferentes. Detalhe para o material escolhido – borracha.

Figura 5 – Parte externa do manual de instruções. Criação dos alunos.

Figura 6 - Parte interna do manual de instruções. Criação coletiva entre alunos e professora.

Figura 7 - Cartaz de divulgação do espetáculo *O que precisamos* durante a mostra Fringe/2015

Figura 8 – Cena do espetáculo *O que precisamos*.

Figura 9 – Cena do espetáculo *O que precisamos*.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UFPR Universidade Federal do Paraná

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNESPAR Universidade Estadual do Paraná

GR Ginástica Rítmica

NUCCOM Núcleo de Cultura e Comunicação

DEPEX Departamento de Extensão

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica

IES Instituição de Ensino Superior

TICs Tecnologias da Comunicação e Informação

CEPIAL Congresso de Cultura e Educação para Integração da América Latina



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CONSTRUINDO UM PENSAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DA DANÇA.....</b>	<b>16</b>
2.1	CONTRIBUIÇÕES E PROSPECÇÕES EM PAULO FREIRE: PERSCRUTANDO UMA EDUCAÇÃO PARA LIBERIDADE.....	16
2.2	CONTRIBUIÇÕES E PROSPECÇÕES EM ISABEL MARQUES: PERSCRUTANDO O ENSINO DA DANÇA.....	23
2.3	PROBLEMATIZANDO O ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO UTFPR.....	36
2.3.1	Na superfície do contexto UTFPR.....	37
2.3.2	Perscrutando a raiz do contexto UTFPR.....	45
<b>3</b>	<b>MATERIALIZANDO PENSAMENTOS CRÍTICOS EM PERSPECTIVAS MEDOLÓGICAS.....</b>	<b>54</b>
3.1	O JOGO COMO METODOLOGIA CONTEMPORÂNEA.....	55
3.2	CONFIGURANDO UMA METODOLOGIA PARA DANÇA.....	63
3.2.1	Imbricações teórico-práticas nas aulas de dança da UTFPR.....	64
3.2.2	Exemplos de jogos na dança.....	66
<b>4</b>	<b>POR UMA MOBILIDADE DOS PENSAMENTOS CONCLUSIVOS.....</b>	<b>96</b>
<b>5.</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Era 1999. Entrei porta á dentro da sala de atividades rítmicas do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná-UFPR. Buscava pela professora Débora Barreto<sup>1</sup>. Havia me inscrito para participar de um projeto de dança contemporânea e já estava atrasada para entrevista. Depois desse encontro, o futuro pareceu mais incerto do que de costume, e desde então, a dança não cessou de jogar comigo, tantas vezes e com tanta generosidade, que hoje sou eu quem pode convidá-la para jogar.

Este é o clímax de uma história que contextualiza o objeto de estudo dessa pesquisa: o ensino de dança em ambientes educacionais. Muitas outras histórias aconteceram antes e depois desse momento, experiências que ainda hoje configuram minhas questões, como artista e professora de dança, e que cultivam em mim muitas preocupações com o universo artístico-educacional. Todavia, há uma questão recorrente e emergente de minha trajetória que supera uma personalidade: Qual o papel que a dança cumpre diante dos contextos político-pedagógicos das instituições educacionais que a acolhem como prática pedagógica? Sabemos que toda instituição de ensino possui um contexto político-pedagógico, ainda que o mesmo não esteja burocraticamente documentado, diante desse fato me pergunto: qual seria, ou, qual deveria ser a relação da dança com esse contexto?

Este questionamento é fruto de insatisfações construídas á medida que situações se mostraram incompreensíveis para meu corpo na dança. Entretanto, só tive ferramentas para construir uma percepção sobre minhas dificuldades depois daquele encontro... em 1999. Foi com a professora Débora Barreto que aprendi a refletir sobre antigas inquietações, compreendê-las, transformá-las em algo útil para minha dança. Mesmo muitos anos depois, as experiências de dança vividas na UFPR com a professora Débora Barreto continuam a produzir sentido sobre minhas ações como artista e professora. Atualmente, 2016, compreendo que “fazer dança” supera o momento da cena, transcende o tempo-espaço de uma coreografia. “Fazer dança”

---

<sup>1</sup>Foi bacharel e licenciada em Dança pela Unicamp, Mestre pela Faculdade de Educação Física da Unicamp. Foi professora da cadeira de Dança e Ritmo na Universidade Federal do Paraná (mesmo período em que eu cursava a graduação em Educação Física na UFPR). Durante a graduação em Dança na Unicamp, foi aluna de Isabel Marques (minha principal referência teórica para discutir ensino de dança). Dirigiu e integrou o grupo Alendalua Cia. de Dança de 1999 a 2001 (grupo do qual eu fiz parte como intérprete criadora durante os três anos de sua existência). Em 2003, perto de concluir seu doutorado pela Unicamp, com pesquisa sobre processos criativos em Dança e a iniciação de dançarinos, infelizmente Débora faleceu no dia 28 de abril.

estãem todas as entrelinhas e subjetividades dos assuntos que permeiam o mundo da dança. Dançar está em todos os contextos imbricados a sua própria possibilidade de existência como dança, incluindo os pensamentos residentes nos locais onde, e nos modos como a materializamos nos corpos.

Lembro-me de quando era criança no colégio, em não encontrar respostas aos meus porquês, e foram muitosporquês! Por que os meninos não participam das aulas de dança? Por que as aulas de dança não fazem parte das aulas de Artes e só das de Educação Física? Por que na Educação Física os meninos estão sempre separados de nós meninas? Por que são as professoras que coreografam a gente? Por que as meninas que não conseguem copiar a professora não podem propor outro jeito que elas consigam? Por que estas mesmas meninas, que não conseguem dançar igual à professora, devem ficar escondidas no fundo da coreografia ou simplesmente desistir? Por que a professora decidiu o figurino sem falar com a gente que vai ter que vesti-lo e dar conta de dançar com ele?

Questões que foram objetivamente pronunciadas por mim em direção aos meus professores durante minha infância e que literalmente nunca foram respondidas. Da mesma forma aconteceu quando me dediquei por nove anos aos treinosde ginástica rítmica-GR, atividade oferecida também pelo colégio em que estudava. Nove anos foram suficientes para indagar inúmeras questões. Contudo, a mais potente de todas foi: por que devo ser melhor que as outras ginastas? A ideia de competição cunhava em meu corpo apenas um sentido: homogeneidade. Com os anos passandopercebi o quanto meu corpo estava condicionado a um jeito específico de agir, mover, responder. “Jeito”que foi moldado à força, pois o treinamento que recebi envolveu muito sacrifício corporal, “jeito”que considerava apenas quem eu deveria ser em detrimento de quem eu era de verdade. Estes modos de “dançar” com os conhecimentos da dança, configurados por situações disciplinantes, as quais são muito mais comuns do que eu gostaria que fossem nos dias de hoje, afetam tão profundamente os corpos nos quais incidem que demorei nove anos de vivência na GR para reconhecer que os treinossilenciavam meu corpo.

Esses são exemplos de danças que exercem uma determinada perspectiva política através do perfil de seus movimentos, ou seja, de suas ações sobre os corpos.

Quando criança, nunca soube qual o propósito dos professores em dar aulas que geravam tantas frustrações. Acredito que talvez os próprios professores nunca tenham se questionado sobre o porquê de suas aulas serem continuamente daquela maneira, ou até mesmo se suas aulas contribuíam, em alguma medida, para alguém. O fato é que essas

perguntas precisam ser feitas, respondidas e compreendidas. Toda ação em ambiente educacional deveria ser coerente e/ou conscientemente crítica aos pressupostos filosóficos educacionais de sua época, e estes deveriam compor, pela via da coerência ou da criticidade, o panorama político-pedagógico das instituições escolares. Por mais óbvia que pareça essa frase, esse é um assunto que precisa ser mais problematizado.

Ao perceber que as práticas de dança que tive na escola faziam pouco sentido para mim que adorava dançar, fico imaginando quais sentidos produziram em minhas colegas de ensino fundamental que participavam das aulas por pura obrigação, ou ainda, quais os sentidos que deixaram de produzir nos corpos dos meninos que foram privados dessa experiência. Pensar sobre isso me fez especular teoricamente sobre: qual seria a justificativa que manteria o vínculo dos saberes de dança aos conteúdos escolares? Saber responder esta questão faz parte de uma construção coerente de proposta pedagógica que pode possibilitar autonomia metodológica ao professor. Acredito que, uma vez que o docente não esteja perdido em relação aos saberes específicos de sua área de conhecimento e os compreende como potência educacional, este mesmo professor poderia refletir e reinventar, ou ainda, inaugurar metodologias de ensino.

Entretanto, o que pude perceber durante minha formação como professora de Educação Física (UFPR) e de Dança (Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR), a partir dos cursos de licenciatura e pós-graduação que fiz nestas instituições, foi que pouco se discute sobre os processos políticos da educação. Este é um dado relevante, pois são cursos de universidades públicas responsáveis pela formação de um número significativo de profissionais que deveriam compreender não apenas sobre procedimentos escolares e métodos, mas sim das epistemologias que conduzem a política do fazer educacional em nossa sociedade.

Esta pesquisa, portanto, é um estudo acerca dos pressupostos tangíveis à construção de uma prática pedagógica de dança que seja epistemologicamente contemporânea. Para organizar esse estudo, dando forma às minhas inquietações, caminhei por uma trajetória metodológica preocupada em propor uma prática pedagógica de dança que ilustrasse um processo de emancipação do professor sobre os conhecimentos de dança que possui, instigando-o a inaugurar metodologias de ensino que agreguem criticamente os contextos políticos pedagógicos de sua escola.

Como estratégia para articulação desse pensamento, busquei referência teórica nos estudos de Arte-Educação fecundos na Dança, com mediação metodológica nos estudos da Cultura Corporal provenientes da Educação Física. Desse movimento

destacaram-se quatro elementos fundamentais: a metodologia *dança no contexto* e os conceitos *sobreartista/docente*, *educação libertadora* e *jogo*. Cada um desses elementos foi importante para essa pesquisa por conduzirem processualmente a minha prática pedagógica como professora de dança, viabilizando a criação de uma proposta alicerçada na construção de um pensamento metodológico para o ensino de dança em ambiente educacional.

A metodologia *dança no contexto* e o conceito *artista/docente*, são contribuições riquíssimas de Isabel Marques<sup>2</sup> aos estudos de dança em Arte-Educação, e são discutidos no capítulo: *Construindo um pensamento crítico para o ensino da dança*. Neste capítulo, amparada pelos estudos de Isabel Marques e também pelo conceito de *educação libertadora* de Paulo Freire<sup>3</sup>, busco delinear perspectivas teóricas que ofereçam respaldo para mobilidade metodológica de professores de dança em instituições formais de ensino. A discussão se abre sob a premissa de uma necessidade contemporânea educacional: a criticidade do professor sobre seus conteúdos e procedimentos pedagógicos. O capítulo é traçado na intenção de dar voz a essa necessidade, justificá-la e deslizá-la para o objeto de estudo dessa pesquisa – o ensino de dança em ambiente educacional - construindo pontes de abordagem entre educação, escola e dança. Para concluir o capítulo, problematizo os conceitos de *educação libertadora*, *artista/docente* e a metodologia *dança no contexto*, a partir do meu contexto pessoal de trabalho, a UTFPR.

Discutir o embasamento teórico dessa pesquisa, relacionando-o diretamente com a UTFPR, ilustra o movimento de como questões de dança se tornam emergentes dos contextos educacionais e vice-versa, tendo na minha realidade como professora um exemplo da mobilidade dessas questões. Nesse sentido, a estrutura do capítulo propõe o exercício reflexivo sobre como os pensamentos de Paulo Freire e Isabel Marques podem prover lacunas no ensino de dança e proporcionar maior complexidade nas relações entre a dança e os contextos político-pedagógicos das instituições de ensino.

A partir daí, torna-se importante ressaltar com maior especificidade os aspectos concernentes ao cotidiano prático do ensino de dança, sendo essa a preocupação que

---

<sup>2</sup>Pedagoga pela USP, mestre em Dança pelo Laban Center e doutora em Educação pela USP. Diretora do Caleidos Cia. de Dança e do Instituto Caleidos em São Paulo.

<sup>3</sup>Principal educador brasileiro do século XX. Autor de diversos livros e defensor de que toda educação é um ato político, portanto a educação formal deve se dar por “pedagogias libertadoras”. Vários de seus livros discutem essa questão, sendo os que se tornaram mais difundidos e conhecidos são: *Pedagogia do Oprimido* 54ª ed. (2013) e *Pedagogia da Autonomia* 52ª ed. (2015). Para uma introdução ao pensamento Freireano, sugiro a leitura de *Conscientização, teoria e prática da libertação* 3ª ed. (2008).

passa integrar a continuidade do texto e definir o perfil do capítulo seguinte: *Materializando pensamentos críticos em perspectivas metodológicas*.

A primeira materialização proposta neste capítulo atua diretamente na reformulação dos princípios que regem uma compreensão sobre metodologia de ensino. O conceito de *jogo*, introduzido no campo da Educação Física no Brasil por João Batista Freire<sup>4</sup>, é trazido para discussão como ponto de convergência para problematizações e proposições metodológicas. Uma das funções do capítulo é trazer à tona as questões que estão incutidas como estratégias políticas na educação, e para tanto, as discussões iniciais têm o objetivo de elucidar como essas estratégias se manifestam no cotidiano escolar como pode ser possível organizá-las em outras configurações. O jogo então é apresentado como estrutura potente para novos arranjos de ensino.

E para dança? Como colocar o ensino de dança em “jogo”?

Para responder essa questão apresento as características existentes no conceito de jogo como um caminho de reflexão para os professores de dança. Discuto, a partir de alguns exemplos práticos do meu trabalho na UTFPR, como os jogos na dança podem dar forma a uma metodologia contemporânea que subsidie imbricações críticas entre dança e educação.

E para finalizar a escrita desse estudo, considero como imprescindível a vulnerabilidade das conclusões, compreendendo que todo esse estudo foi possível apenas por considerar como premissa uma das questões mais caras aos pressupostos contemporâneos: a transitoriedade.

Sendo assim, por agora, concluo que a emancipação da minha relação com os conhecimentos de dança, gerou abertura para que eu pudesse tecer uma superfície flexível para acolhimento de estratégias transitórias de ensino. No meu caso, saber jogar com a dança, foi ter condições de propor um jogo onde as questões político-pedagógicas da dança na educação fossem as convidadas especiais. Para tanto, fez-se necessário saber organizar um lugar de potência para que essas questões pudessem se manifestar. Minha leitura sobre as análises tecidas nessa pesquisa configuraram que essa potência se encontra na capacidade do professor em alinhar conscientemente os pressupostos de dança e educação em uma mesma proposta pedagógica que seja criticamente coerente ao ambiente escolar onde acontece.

---

<sup>4</sup>Mestre em Educação Física pela Escola de Educação Física da USP, doutor em Psicologia também pela USP. Livre-docente pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Pesquisador responsável por um pensamento inovador acerca dos estudos sobre jogos, partindo de autores consagrados como Huizinga e Caillois, define um novo conceito para jogo.

Por fim, gostaria de ressaltar um dado curioso que veio à tona durante a organização dessa pesquisa e que pode incitar um novo enfoque para continuidade da discussão realizada aqui.

Ao fazer uma retrospectiva de minhas experiências artísticas e docentes na dança, percebi que os encontros mais fundamentais às minhas problematizações sobre o ensino de dança aconteceram vinculados à Educação Física. Foi nas aulas de Educação Física da escola que me encontrei pela primeira vez com a dança cênica, foi na graduação em Educação Física que conheci os pensamentos contemporâneos da dança e tive experiências transformadoras de minha compreensão sobre dança e sobre minha identidade docente. E foi sendo professora de Educação Física na rede pública de ensino do Paraná, que observei a partir do trabalho com o conteúdo jogos, uma possibilidade metodológica para o ensino de dança. Esses dados me propõem uma nova reflexão sobre interdisciplinaridade, ou, quem sabe, sobre “indisciplina” para ser mais coerente à transitoriedade contemporânea. Por enquanto deixarei em aberto, mas convido os leitores a seguirem a próximas páginas, motivados por essa informação. E quem sabe, ao final da leitura, possam continuar movendo seus pensamentos colocando em “jogo” suas conclusões.

## 2 CONSTRUINDO UM PENSAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DE DANÇA

Antes de trilhar um caminho que trate mais especificamente sobre o ensino de dança, esse capítulo terá seu início direcionado às necessidades vinculadas ao ensino de forma geral. Essa abordagem será feita a partir de Paulo Freire, pois suas contribuições foram significativas para elaboração de uma epistemologia contemporânea para educação brasileira. Sendo assim, as problematizações organizadas por Paulo Freire irão auxiliar na visualização das implicações produzidas pelos modos de composição e articulação das práticas de ensino, evidenciando a importância, destas práticas, serem constantemente discutidas.

### 2.1 CONTRIBUIÇÕES E PROSPECÇÕES EM PAULO FREIRE: PERSCRUTANDO UMA EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE

Discutir ensino contempla olhar para os procedimentos educacionais e os compreender como a organização de intenções pré-estabelecidas, onde professores e alunos são os sujeitos protagonistas. Uma vez que as intenções de ensino estabelecem recortes em um panorama crescente de conhecimento, torna-se possível dizer que ensinar parte de uma primeira pergunta: o que ensinar<sup>5</sup>? Posteriormente a esta definição se iniciam as buscas por um modo de fazê-lo, modo este implicado a um objetivo. Neste ponto começam os problemas que interessam a essa pesquisa. Espera-se que em uma trajetória ascendente de consciência sobre os sentidos dos processos educacionais, o professor se questione: por que ensino “isso” deste “jeito”?

Caso o professor não saiba responder esse questionamento, ou não acredite na resposta que tem para oferecer, este professor estará nutrindo uma fragilidade aos processos educacionais. E ainda, se o professor não compreende seu trabalho como ação política, estará abrindo mão da característica mais inerente à identidade de educador, pois conforme Freire (2015a), não há prática educacional neutra e por isso, “a educação

---

<sup>5</sup>A definição sobre “o que ensinar” é inerente à discussão sobre currículo e muito importante como elemento de problematização da educação. Entretanto, extravasa o foco dessa pesquisa e por isso não irei abordar essa discussão. A investigação que me proponho, concentra-se no “como ensinar”, no intuito de problematizar apenas questões de metodologia de ensino, embora tenha consciência de que decisões sobre o “como” implicam sempre decisões sobre o “o que”. De fato, a maneira de ensinar é a corporificação dessas decisões. Apenas quero deixar claro que não há uma separação rígida entre conteúdo e forma de ensino, seja da dança ou de outra matéria formativa. A argumentação de Paulo Freire se baseia nessa compreensão.



não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política.” (FREIRE, 2015a, p. 108). Sendo assim, o discernimento sobre os pensamentos que embasam as propostas pedagógicas devem proporcionar uma proximidade entre realidade escolar e os pressupostos educacionais, e não o contrário.

Acolhendo a afirmação de Paulo Freire, de que a natureza da educação é política, e mantendo diálogo com sua bibliografia, defendo que o pensamento crítico é parte imprescindível de qualquer procedimento que se julgue educacional, devendo estar presente tanto no professor, quanto no aluno. Essa defesa está imbricada ao conceito de *educação libertadora*, concebido por Paulo Freire em contraposição a outro conceito também organizado por ele: a educação “bancária”.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 2013a, p. 81)

Acredito que a superação desse mecanismo, que vê a educação como atividade instrucional, esteja na construção de um pensamento crítico<sup>6</sup> sobre ensino, algo que estou me propondo a fazer a partir de uma exploração reflexiva sobre os elementos que configuram o que Paulo Freire nomeou de *educação libertadora*. A ideia vinculada à noção de liberdade descrita por Freire (2013a) esta associada à capacidade dos sujeitos se emanciparem diante de suas ações, passando a agir de forma mais conscienteno e para o contexto em que vivem, problematizando-o continuamente.

Por isso o conceito de *educação libertadora* não é exatamente um conceito simples, seus desdobramentos abrangem discussões sobre cultura, percepção e problematização da realidade, criticidade e conscientização. Interessa aqui, discutir estes desdobramentos e fortalecê-los como ferramentas que ajudem em um processo de transição do sujeito contemplativo passivo para um sujeito com consciência crítica, ou seja, um sujeito livre.

---

<sup>6</sup>Segundo Muniz Sodré “A crítica é um modo de ler a realidade, mas precisamente, de aprender a ler a realidade, sem o qual se afigura inócua toda educação, uma vez que a leitura é capaz de mostrar o *real* para além de toda a realidade, ou seja, para pletora de outras possibilidades”. (SODRÉ, 2012, p 19)

Transformar a realidade não é fácil, uma vez que a influência que a cultura exerce sobre os sujeitos é intensa e afeta constantemente suas relações de percepção com o mundo, o que equivale dizer, que a sociedade está repleta de dispositivos de poder que incidem suas forças cotidianamente sobre homens e mulheres.

Sobre este assunto, o filósofo Michel Foucault<sup>7</sup> destinou boa parte de sua obra, oferecendo ao seu leitor reflexões e descrições sobre ações reais do poder colonizando subjetividades, ações estas que foram tecidas como parte natural das dinâmicas sociais. Os dispositivos sociais de poder, anteriormente compreendidos como escolas, quartéis, hospitais, manicômios, penitenciárias, atualmente multiplicaram-se em inúmeras outras versões, como celulares, redes sociais, programas de televisão, etc..., (AGAMBEN, 2007). Mas o mecanismo por onde esses dispositivos exercem controle, invadindo subjetividades e produzindo submissão, pode continuar a ser explicado pela imagem da “dobra” descrita por Foucault. Esta “dobra” é o movimentado mundo social externo ao corpo, entrando no mundo interno do sujeito, ou seja, o mundo externo ao “dobrar-se” em direção ao sujeito produz neste uma cavidade, um espaço, um vazio interior a ser preenchido com aquilo que há fora. Conforme Esther Díaz<sup>8</sup> (2012), pesquisadora que fornece em sua obra *A filosofia de Michel Foucault*, um panorama sistemático das categorias fundamentais da produção de Foucault, é possível dizer que o resultado da “dobra” é o sujeito como duplicação das subjetividades da cultura hegemônica que mantém os dispositivos. É a produção de um sujeito contemplativo e passivo diante do mundo em que vive. Nessa perspectiva, o sujeito encontra resistências e obstáculos internos, em grande parte apenas semiconscientes, para poder problematizar suas ações e responsabilizar-se sobre o modo como manifesta sua própria vida. Entretanto, se o dispositivo for questionado e o movimento da “dobra” percebido, haverá a opção em deixar-se preencher por ela ou não, algo assim justifica a necessidade de sujeitos emancipados, capazes de escolherem com autonomia seus próprios caminhos.

Portanto, problematizar o mundo inclui reconhecer a dinâmica de suas forças e ter discernimento sobre o que estas forças produzem. Nesse sentido, a educação “bancária” me parece muito semelhante ao movimento de preenchimento da ideia de “dobra” de Foucault, e tão potente quanto ela em colonizar subjetividades. Se como professora, problematizo o mundo e me incluo nele, posso então perceber que talvez

---

<sup>7</sup> Michel Foucault foi um importante filósofo do século XX, crítico da sociedade e da psicologia. Suas obras integram hoje o rol de clássicos da filosofia.

<sup>8</sup> Doutora em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires e professora da Universidade Nacional de Lanús, Argentina.

esteja duplicando minha própria “dobra”. Cada sujeito que não busque por uma consciência crítica sobre a realidade, fatalmente terá sua percepção sobre seu contexto moldada por uma cultura hegemônica massificadora, em virtude disso só terá condições de produzir cópias desse mesmo modelo, ficando estagnado em uma mesma realidade imutável. Ao contrário disto, uma consciência crítica insiste na necessidade de se colocar em mais de uma perspectiva o momento de agora, assim como de incluir como ponto de vista os sujeitos invisibilizados pela história. Nesse sentido, uma consciência crítica não se resume em exercer uma atitude meramente negativa, que nega a tradição, o legado do passado ou a necessidade de conhecer e assimilar esses saberes. Mas que agrega a estes conhecimentos a necessidade de uma revisão.

Paulo Freire não cita explicitamente o termo “dobra”, mas discute sobre uma necessidade de libertação dos sujeitos de seus “cansaços existenciais”(FREIRE, 2015b), os quais enxergam no futuro apenas a duplicação do presente e à medida que vivem um eterno presente, sempre igual, repetitivo, com os mesmos pensamentos e configurações, são preenchidos por subjetividades que reforçam sua imobilidade. A *educação libertadora* seria àquela que possibilita recursos aos sujeitos para que a realidade possa ser vista um pouco mais a fundo e conhecida não apenas como se mostra, mas pelo modo como é constituída.

Constituímo-nos em subjetividades por “dobras” de um fora infestado de forças nas quais se mesclam saberes. A partir dessa informação de Foucault, não é lícito concluir que estamos determinados pelos diagramas e pelas *epistemes*. As forças são ativas, mas também reativas. O exterior nos penetra, mas a relação conosco mesmos nos particulariza. Sabemos que há coisas que devem ser defendidas e que, pelo contrário, há outras às quais se deve opor. A teoria oferecida por Foucault pretende ser um instrumento para compreender a intrincada rede de relações na qual subsistimos. A teoria, entendida como caixa de ferramenta, nos serve para sustentar nossas ações. (DIÁZ, 2012, p. 216)

Entender o que Foucault teorizou sobre subjetividade, torna-se fundamental para que as “dobras” do mundo exterior, tão carregadas de informações culturais hegemônicas, comecem a ser identificadas e filtradas por informações que constituem o próprio sujeito. As “dobras” do mundo exterior só conseguem preencher o “dentro” dos sujeitos, se antes conseguirem esvaziá-los ou, oportunamente encontrá-los vazios. Caso contrário, deverão disputar espaço com as informações que já estiverem lá. Em outras palavras, é preciso convocar urgentemente os contextos locais e dar visibilidade àquilo

que foi negligenciado pela cultura hegemônica. Deste modo é possível construir uma percepção sobre o mundo que inaugure outras formas de compreendê-lo.

Certamente que essas percepções trazem à tona questões culturais, e não poderia ser diferente uma vez que os mecanismos por onde os sujeitos exercem e manifestam suas subjetividades são produtos de suas relações com seus contextos. Sendo assim, a subjetividade é via de mão-dupla, pois é produzida e produtora de cultura.

Esta lógica de “faca de dois gumes” que constitui a percepção dos sujeitos sobre o mundo onde vivem, pode ser demonstrada pelos estudos do sociólogo Boaventura de Souza Santos<sup>9</sup>. Este pesquisador categorizou princípios que regem a organização da sociedade dominante. Estes princípios propõem a criação de uma realidade que comporta o fortalecimento de apenas um ponto de vista, legitimando o que existe pelo viés do que “não” existe, produzindo-o ativamente como não existente. Para tornar mais evidente as relações de poder atreladas à produção da invisibilidade do Outro, apresento as cinco categorias de monoculturas propostas por SANTOS (2007, p. 28-32): *monocultura do saber*, a qual produz a ausência de certos tipos de conhecimento, principalmente aqueles não científicos, tratando-os como não críveis; *monocultura do tempo linear*, a qual produz a ausência de que existem diferentes escalas de desenvolvimento, onde os que possuem outros modos de se desenvolver são considerados como atrasados ou residuais; *monocultura da naturalização das diferenças*, a qual produz uma ausência referente aos modos, coisas ou pessoas terem necessidades diferentes e poderem ser igualmente atendidas, sua consequência é a classificação hierárquica, naturalizando a desigualdade e categorizando o diferente como inferior; *monocultura da escala dominante*, a qual produz a ausência do que é local e particular, pois estes não têm credibilidade diante de um global; *monocultura do produtivismo capitalista*, a qual produz a ausência do menos produtivo, caracterizando-o como improdutivo dentro da lógica de consumo capitalista, e desconsidera o conceito de produtividade da natureza, tornando-o invisível.

Quanto mais o mundo for compreendido por este viés, maior será a invisibilidade dos excluídos e suas questões. De acordo com Freire (2014), dentro de uma sociedade de classes, dominantes versus dominados, a classe dominante luta para manter seu poder, ainda que o preço seja a exclusão de grande parte dos sujeitos, os

---

<sup>9</sup>Doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale e professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia na Universidade de Coimbra. Diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa.

quais passam a viver à margem dessa sociedade. Por outro lado, os dominados lutam para existirem socialmente, sonhando com o dia em que estarão no lugar dos dominantes. Ora, fica explícito que nesse jogo nada muda. A transição de um excluído social para dentro da sociedade em nada o liberta, tampouco liberta seus antigos pares que continuam excluídos. O sistema continua configurado na dualidade entre opressor e oprimido, dominante e dominado, visíveis e invisíveis, silenciadores e silenciados, limitando seriamente uma consciência humanitária.

Quando Santos (2007) organiza didaticamente algumas perspectivas sociais dominantes em monoculturas, traz à superfície algo que foi potencialmente enterrado como morto na realidade do mundo social, o movimento de trazer à tona as questões que antes estavam invisíveis, possibilita agora suas existências na superfície do mundo, dando-lhes chance de serem percebidas. Trata-se de uma ajuda importantíssima para configuração de um pensamento crítico.

É fácil reconhecer na cultura escolar, dispositivos que “dobram” a paisagem do pensamento monocultural sobre os alunos. O professor deve ser o sujeito que desarticula esse processo. Todavia, o professor muitas vezes também é refém dos dispositivos de sua própria formação social.

E o dilema é como fazer o silêncio falar por meio das linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio no primeiro momento. Esse é um desafio mais fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento. (SANTOS, 2007, p. 55)

Paulo Freire considerou todas essas questões quando idealizou e defendeu a necessidade de uma *educação libertadora*. E encontrou a resposta, para as implicações que se mostraram inerentes a complexidade de se configurar um pensamento pedagógico libertador, na **conscientização**.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 2001, p. 33)

No contexto educacional esta conscientização precisa primordialmente acontecer no professor, pois a cultura escolar lhe resguarda, dentro de sua estrutura hierárquica, a posição que detém o poder nas salas de aula. Além disso, o professor é aquele que convive direta e diariamente com os alunos, o que o faz assumir um lugar privilegiado para desmobilizar o domínio das monoculturas.

A escola atualmente tem sido lugar de disputa entre o enquadramento social, o qual reconhece e agrega apenas uma minoria privilegiada, e a libertação da necessidade de uma existência vinculada a esse enquadramento. O que significa dizer que as escolas são um ambiente de poder com força significativa frente à produção de realidades, e que cabe ao contexto escolar posicionar-se diante de uma política educacional. Deste modo, ou a educação valoriza os pressupostos das monoculturas mantendo o conhecimento racional científico como único verdadeiro, as relações de aprendizagem como lineares e programáveis, vendo na hierarquia a única opção de organização, valorizando o contexto global em detrimento do local e esperando que todos cumpram seus deveres e produzam igualmente um mesmo máximo, ou a educação desmonta esses pressupostos construindo outros sentidos para sua prática.

Conforme Freire (2001), a educação precisa trilhar um caminho para sustentar as diferenças fora de uma lógica de colonização, o que significa dizer que no lugar de ajustar os sujeitos à sociedade, a educação deve promovê-los em sua própria realidade, pois, isto sim é ser livre.

Nas vias práticas, pode-se dizer que um projeto de educação que inclua as artes como área de conhecimento é uma primeira sinalização para mudanças. Para tanto, a existência da disciplina de Artes no currículo não pode exercer em sua prática pedagógica a mesma lógica que a ignora como conhecimento crível.

O conhecimento artístico no contexto da sociedade dominante tem sido apenas uma peça decorativa, e mesmo nesta função, ainda deve cumprir as dinâmicas produtivas do mercado capitalista. Esse contexto se torna bem evidente na maioria dos editais de apoio à cultura, os quais subsidiam a produção artística em tempo curto o suficiente para serem irrefletidas.

A natureza da arte é incompatível a essa demanda mercadológica. Todavia, as escolas têm sido lugar de manutenção da associação entre artístico e decorativo, onde as ações pedagógicas se aproximam mais do artesanato e entretenimento do que das linguagens artísticas propriamente ditas. Esta situação provoca, indiscutivelmente, um paradoxo desfavorável ao ensino e às artes.

Também é da natureza da arte ser linguagem, o que torna inconciliável em perceber o mundo a partir de um único ponto de vista, seja ele o da produtividade ou outro. Afinal, a arte é justamente uma “ferramenta” social de ampliação das subjetividades.

Esse panorama me faz pensar que qualquer coisa que esteja sendo feita nas aulas de Arte com uma lógica de pensamento irrefletido e unidirecional, em nada se relaciona com sua própria epistemologia, e menos ainda com uma educação para liberdade.

Este é o ponto que eu estava procurando: a justificativa de porque o ensino de dança na escola deve estar baseado em um pensamento crítico sobre dança e educação. Diante das reflexões realizadas até aqui pude definir o seguinte argumento: o pensamento crítico é imprescindível para o ensino da dança, por ser o pensamento que possibilita que a dança se configure como linguagem artística, e também, por ser o pensamento que possibilita que a escola seja de fato um ambiente educacional. Caso contrário o professor de dança na escola não estará sendo nem educador, nem artista.

Este argumento me leva para uma nova encruzilhada, formada pela interseção das questões da dança como campo artístico e do ensino como campo educacional. Estas questões serão problematizadas com o auxílio teórico de Isabel Marques.

## 2.2 CONTRIBUIÇÕES E PROSPECÇÕES EM ISABEL MARQUES: PERSCRUTANDO O ENSINO DA DANÇA.

“Meu questionamento central é se o professor não poderia também atuar como artista e o artista como professor *numa mesma atividade.*”  
(Isabel Marques)

O questionamento de Isabel Marques, descrito na epígrafe, nasce como resposta aos movimentos de transformação da dança que começaram a emergir em meados dos anos 50, e, desde então, não cessaram de inovar e reinventar sua identidade como arte.

Cito o *Judson Dance Theater*<sup>10</sup>, e seus interesses sobre a materialidade do corpo, como principal exemplo de manifestação artística da década de 60 que

---

<sup>10</sup> “Instituição coletiva de coreógrafos livremente organizada- que incluiu não só pessoas educadas para dança como, de maneira incomum, artistas plásticos, músicos, poetas e cineastas -, o Judson Dance Theater se originou de uma turma de composição para a dança a que o músico Robert Dunn, que estudara com John Cage, ensinava no estúdio de dança Merce Cunningham. O grupo Judson deu o primeiro concerto na igreja, como um ‘fim de recital da turma’, em 6 de julho de 1962. Naquele outono, membros do grupo começaram a se encontrar numa oficina semanal, para mostrar suas danças uns aos outros. A partir de 1962-64, o Judson Dance Theater produziu cooperativamente perto de 200 danças em 20

influenciou a configuração de novos pressupostos para epistemologia da dança. As questões que nunca foram valorizadas pela dança tradicional, passaram a ser experimentadas e fortemente desenvolvidas pelos artistas da *Judson Dance Theater*, os quais questionavam sobre técnicas e treinamentos em dança, inaugurando discussões sobre os interesses do corpo do dançarino. Os objetivos artísticos do grupo estavam em problematizar a dança a partir da exploração do corpo no espaço e do espaço no corpo, provocando uma ressignificação para os caminhos e necessidades de formação do dançarino. Conforme Banes (1999):

Os não bailarinos foram usados, nas danças, do Judson, por motivos práticos (dada a sua disponibilidade), assim como morais e políticos (dada a política de não-discriminação). Mas, como com os atores amadores do Off-Off Broadway e os não-amadores nos *happenings* (alguns dos quais, alternativamente, eram bailarinos do Judson), essa prática se destinava a despir do polimento o estilo da dança e restituir à dança o que se reconheceu ser uma autenticidade de presença antiteatral. Conforme o mesmo *ethos*, atos cotidianos apresentados num estilo trivial foram incorporados à coreografia – por exemplo, a lavagem de roupa ou culinária pantomímicas do *English* de Steve Paxton; os verdadeiros atos de comer, beber e passear, em seu *Proxy*; a mulher que passa a ferro o vestido que esteve trajando no *Acapulco*, de Judith Dunn; ou o bocejar, tossir, rir, coçar-se, dar palmadas no traseiro do *Cerebris and 2*, de Ruth Emerson. Desse modo, já não era mesmo sempre necessário ter a apresentação de bailarinos profissionais nas obras, uma vez que as exigências técnicas de dança frequentemente eram mínimas. Para essa geração, a exibição de corpos comuns e atos do dia-a-dia (“Faça uma dança sobre nada de especial” era uma das indicações de Robert Dunn) anunciava uma síntese de arte e vida diária – esferas que a cultura industrial havia separado. (BANES, 1999, p. 100)

A consolidação desse novo paradigma levou a dança ao encontro do “nãosaber”, dúvida, investigação, percepção, criação, entre outras novidades que não faziam parte de seu universo constituído à luz das técnicas específicas dos passos de dança. A dança que se interessa pelo dançarino como diferença e não mais como padrão, também se interessa por modos mais problematizados de dizê-lo, e para isso, utiliza os mais variados recursos de exploração para construção de sentidos, sendo potencialmente o corpo o lugar de onde emergem suas questões e suas possíveis respostas, sempre transitórias.

Sendo assim, o *Judson Dance Theater* abriu espaço para outras formas de se pensar, fazer e fruir dança, propondo um novo uso para o corpo do dançarino, o qual prescindia a formação técnica clássica ou moderna de dança cênica. Nesse sentido,

---

concertos públicos, 16 programas de grupo e quatro noites e solos.” (BANES, 1999, p. 94). Para informações mais completas sobre o contexto, influências e amplitude dos movimentos artísticos pós-modernos nos EUA, sugiro a leitura integral do livro *Greenwich Village 1963*, de Sally Banes (1999).



foram traçadas perspectivas mais democráticas para dança na pós-modernidade. Esse processo de inclusão de diferentes corpos e de diferentes movimentos sejam eles aleatórios, inventados, cotidianos, entre inúmeras outras possibilidades, exigiu uma revisão dos modelos tradicionais de ensino, fermentando discussões acerca de um pensamento pedagógico que subsidiasse uma dança que não existe a priori de si mesma, e que, portanto, não possui uma técnica específica, nem modelos prontos de aulas.

Desde a década 90, no Brasil, compor um pensamento pedagógico para dança que inclua as questões artísticas fecundadas nas décadas de 50 e 60, e também um compromisso político educacional tem sido o desafio de Isabel Marques. Por compreender a legitimidade desse desafio, coloco-me na mesma problematização de Marques (2001, 2003 e 2012) e compartilho de suas inquietações e interesses como pesquisadora, tendo como objeto de estudo o ensino de dança em ambientes formais de educação.

Vejo como urgente a necessidade de transformação da realidade das aulas de dança nas escolas, as quais ainda se mantêm em demasiada liberdade ofuscada ou tradicionalmente irrefletidas, o que ressalta a importância da consciência do professor sobre seu papel nas relações de ensino, e também o quanto é necessária uma leitura crítica sobre os movimentos de transformação que visam liberdade. Dessa forma, (re)conhecer contribuições como as do *Judson Dance Theater*, as quais semearam na dança a problematização do corpo e sua capacidade propositiva, mostra-se como conhecimento relevante para uma compreensão mais contextualizada sobre essa linguagem artística.

Contudo, a realidade escolar parece ignorar as transformações e os novos conhecimentos que passaram a fazer parte dos estudos sobre arte. Trabalhei com o cotidiano das escolas estaduais paranaenses por mais de dez anos, e pude perceber que muito da realidade frustrante das aulas de dança nas escolas estão arraigadas à falta de um conhecimento problematizado pelo professor. No caso do professor não compreender para “onde foi” sua área de conhecimento depois de uma transição epistemológica, existirá o risco deste professor ou se manter fixo nos pressupostos antigos, ou de jogá-los fora como quem joga a “água do banho junto com a criança” (provérbio popular). Este engano potencializa polaridades e cria associações equivocadas ao excluir do pensamento transformador as problematizações que viabilizaram sua origem. Casos assim, ainda podem ser vistos na realidade do ensino das artes das escolas paranaenses.

Ainda que o comentário abaixo seja em contexto nacional e do ano 2001, ele continua atualizado e será usado como um dado importante.

Ana Mae Barbosa (1991), em sua pesquisa com professores de Educação Artística em diversas instituições de ensino do país, atestava que a preocupação maior entre eles era com o desenvolvimento da criatividade. Esta era constantemente associada ao espontaneísmo, à auto-expressão, à auto-liberação de sentimentos, portanto, permitindo o total *laissez-faire* em sala de aula. (MARQUES, 2001, p. 32.)

Situações de *laissez-faire* demonstram explicitamente a falta de conhecimento do professor, tanto sobre os pressupostos tracionais de ensino, quanto sobre as inquietações contemporâneas que tornam necessária a superação do tradicionalismo em favor de uma nova configuração pedagógica.

A prática (não) pedagógica do *laissez-faire* é tão perigosa quanto uma pedagogia tradicional nascida no berço das relações de poder. Eu a enxergo como perigosa por tentar desarticular as relações de poder, jogando fora as “relações” e o “poder”. Essa atitude inconsequente resulta em expressões que não se relacionam com contexto algum, ganhando características quase terapêuticas (MARQUES, 2001). E ainda, por serem desarticuladas de um contexto social, não conseguem ganhar criticidade para ressignificar o “poder”, o qual é simplesmente subtraído deixando os sujeitos desarmados diante dos dispositivos com os quais convivem diariamente. A prática pedagógica que deliberadamente joga fora uma construção reflexiva sobre as relações de poder, pautando-se na “liberdade” de se fazer o que quiser, torna os sujeitos ainda mais reféns das diferentes forças de dominação. O agravante de todo esse panorama do “deixar fazer” é que os sujeitos se tornam seus próprios assaltantes, pois a ignorância produzida com essa falsa noção de liberdade os revela como reféns por voluntariado.

Dessa forma, reafirmo o que Paulo Freire disse sobre a educação não ser neutra e tampouco apolítica. Existem apenas dois caminhos: os que mantêm e reafirmam uma filosofia tradicional de ensino e os que lutam para transformar a realidade do ensino tradicional. As possibilidades múltiplas se encontram apenas nas estratégias metodológicas que desejam dar voz a uma epistemologia contemporânea de educação.

Cabe ao professor, que já se posicionou pela transformação e está consciente sobre sua responsabilidade, conhecer profundamente sua área de conhecimento. Caso contrário o máximo que ele conseguirá planejar serão práticas feitas de “recortar e colar” conhecimentos alheios, compondo desastrosos *patchworks* pedagógicos que não

conseguem se justificar. Algo tão desprovido de benefícios para educação quanto uma prática tradicional de ensino de dança, a qual acolhe como essência de seus pensamentos norteadores, todas as cinco monoculturas especificadas anteriormente nesse texto.

Por esses mesmos motivos, porém organizados de outra forma, é visível e recorrente nos estudos de Isabel Marques sua preocupação com a pedagogia tradicional de ensino da dança. Segundo Marques (2012), a pedagogia tradicional está baseada na reprodução alienada de algum modelo que foi capturado de seu contexto, e por esse motivo demonstra a lacuna na formação do professor que não consegue, ele mesmo, propor suas estratégias de ensino com base nas necessidades locais, da escola e do aluno. O professor que não sabe (re)elaborar seu conhecimento, evidencia um grande problema: a falta do próprio conhecimento específico que dele é esperado.

Cabe hoje, como professores, nos perguntarmos: que danças conhecemos? Que danças efetivamente dançamos? Com que frequência nos dispomos a assistir dança? Que reflexões temos sobre os nossos corpos? Como nos “apresentamos” corporalmente em sala de aula? Que valores realmente damos à articulação entre teoria e prática em se tratando de aula de dança (corpo)? Que relações somos capazes e temos vontade de traçar entre a dança, a educação e a sociedade? (MARQUES, 2003, p. 104)

Isabel Marques aponta para necessidade de uma relação íntima entre a docência e sua(s) respectiva(s) área(s) de conhecimento, evidenciando que o ensino de dança imbricado às vivências, leituras, pesquisas, fruição, experimentações e criações em dança, auxiliam numa formação mais efetiva sobre a mesma, tanto para o professor quanto para o aluno. Quanto mais o professor de arte estiver envolvido com sua área de conhecimento e linguagem artística, maior será sua autonomia em agregar os pensamentos e questões<sup>11</sup> que configuram a arte na atualidade. Sendo assim, para evidenciar a proximidade indispensável entre a arte e a docência, Isabel Marques (1996) propõe o conceito de *artista/docente*, o qual representa uma ferramenta essencial para transição dos pensamentos tradicionais de ensino de dança para pensamentos contemporâneos. O conceito de *artista/docente* reforça a necessidade que a identidade do professor de dança esteja ancorada em uma identidade de artista e vice-versa.

A força desse conceito está na relação não hierárquica dos termos *artista* e *docente*. Acredito que se houvesse uma maneira de grafar o conceito de modo que as

---

<sup>11</sup> “A recuperação do comum era crucial para o *ethos* da década de 1960. O caminho fora preparado na década de 1950 e antes dela, pela incorporação dos sons, paisagens, objetos, palavras e atos rotineiros por artistas como John Cage na música, Robert Rauschenberg e Jasper Johns nas artes plásticas, Jack Kerouac e Allen Ginsberg na literatura, Merce Cunningham e Paul Taylor na dança, Samuel Beckett no teatro e Joseph Cornell no cinema e nas artes plásticas” (BANES, 1999, p. 161)

duas palavras estivessem continuamente saindo uma de dentro da outra, caracterizando a sinergia promovida pelas partes, sem início e nem fim como uma fita de *Moebius*, Isabel Marques o teria feito. Este é o sentido do conceito, o sentido daquilo que é mútuo e móvel, e por este motivo, vive e se fortalece na transitoriedade.

Sendo assim, “o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo” (MARQUES, 2014, p. 231). Ou seja, o artista que conecta seu trabalho a um sentido contemporâneo educacional, só o faz por compreendê-lo como ação política, o mesmo acontece com o professor de Arte que ao conscientizar-se que a política é inerente ao seu trabalho, precisa vincular sua prática pedagógica aos pressupostos filosóficos contemporâneos da arte. Nas duas situações, os conhecimentos sobre educação e arte se tornam igualmente imprescindíveis.

Entretanto, mais do que conhecer teoricamente conceitos, o *artista/docente* é aquele que os vive em seu dia a dia e está aberto para perceber-se e reinventar-se quantas vezes se façam necessárias diante dos contextos. Esta competência é resultado de um processo de conscientização sobre as dinâmicas sociais, sendo esta conscientização, consequência da capacidade de olhar a vida cotidiana e enxergá-la com a criticidade do olhar contemporâneo.

Enquanto os pensamentos tradicionais mantêm os sujeitos absorvidos em suas realidades, o pensamento contemporâneo busca uma desconexão “saudável” com as premissas que regem o cotidiano, algo bem diferente do *laissez-faire* comentado anteriormente. Essa desconexão, seria a dissociação entre o sujeito e o próprio tempo em que vive, criando um espaço de mobilidade entre diferentes pontos de vista. Esse movimento contribui para construção de um discernimento sobre as dinâmicas sociais como fruto de autonomia.

Conforme o filósofo Giorgio Agamben<sup>12</sup> (2012), o pensamento contemporâneo é aquele que não se ajusta perfeitamente com as premissas de seu tempo, e justamente por esse motivo, torna-se mais adequado em compreender a realidade em sua complexidade.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é *relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente

---

<sup>12</sup> Filósofo contemporâneo, professor de Filosofia Teorética na Faculdade de Arte e Design do Instituto Universitário de Arquitetura de Veneza.

com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2012, p. 59).

Quando Agamben (2012) diz sobre “manter fixo” o olhar sobre a própria época em que se vive, não se trata de um reforço ao olhar unidirecional, mas sim de um olhar potente. Metaforicamente, poderia associar o olhar fixo, com uma lente mirando a realidade. Lentes permitem aos olhos humanos perceber de longe o que há de mais ínfimo e particular na imagem capturada, desvelando-a progressivamente a cada novo movimento do olhar.

Nesse sentido a realidade que se “dobra” continuamente sobre os sujeitos, quando sob a mira da contemporaneidade, encontra-se também sob a mira de subjetividades ímpares. O que estou caracterizando como ímpar, são as subjetividades que não se deixam cavar buracos, elas possuem sentidos fortes o suficiente para agora serem elas a produzirem espaços no mundo e se “dobram” em movimento inverso, de dentro do sujeito para fora, transformando a dinâmica do “preenchimento” em algo mais dialógico e descontínuo. Desse modo, as informações começam a ganhar um fluxo de transitoriedade, impelindo um real movimento às dinâmicas da vida social e mobilizando aquilo que se encontra estagnado.

Sendo assim, resumidamente é possível dizer: os pressupostos filosóficos de uma educação contemporânea compreendem o conhecimento como processo de uma busca ativa e não como recepção passiva (FREIRE, 2013a). Os saberes estão imbricados às subjetividades e, portanto, podem e devem ser transitórios. A transitoriedade viabiliza transformações. A cada transformação saberemos mais na mesma medida em que saberemos menos. O “novo” é fruto do “saber mais” sobre o antigo transformando-o, assim como, o “novo” revigora a curiosidade sobre questões que ainda não foram problematizadas e das quais pouco sabemos. O sentido de busca é intrínseco ao sentido de conhecimento e este último, é inexorável ao sentido de uma vida livre.

Diante destes pressupostos, o conceito de *artista/docente* configura uma reconciliação entre a dança e a educação contemporâneas, e convida o professor a inquirir se a forma como conduz o acesso ao conhecimento de seus alunos coincide com a forma como ele próprio constrói os seus. Neste caso, a mediação mais coerente se mostra pelo sentido de busca ao conhecimento artístico, sentido este que corrobora com Isabel Marques, quando a autora diz: “defendo que a experiência, a vivência, o fazer artístico refletido e contextualizado são condições *si ne qua non* para ensinar

dança nas escolas formais. Ou seja, defendendo que a arte deve contaminar e fazer parte da vida dos professores.”(MARQUES 2014, p.234).

Esta composição de pensamentos me permitiu iniciar algumas prospecções para o ensino de dança nas escolas.

Primeiramente o *artista/docente* deve estar comprometido em implicar-se diretamente em sua prática, sendo capaz de propor questões a si mesmo como artista e educador e a seus alunos como cidadãos. Deste movimento, o *artista/docente* terá que estar atento para perceber o que emerge de seu contexto educacional para assim suprir suas demandas pedagógicas diante das especificidades de seus conteúdos. Ademais, deve compreender que seu processo de formação não se esgota, sendo o bacharelado e a licenciatura o início de uma jornada crítica de busca contínua. E ainda, que essa formação deve ser coerente aos seus propósitos pedagógicos, ou seja, o conceito de educação, aluno, professor, corpo e dança, não podem ser conflitantes, mas sim dialógicos, pois, serão conceitos presentes no desenrolar metodológico de suas práticas de ensino. Quanto mais estes conceitos forem coerentes entre si, e principalmente estiverem no corpo do professor, mais coerentes serão suas propostas de trabalho.

Com base em MARQUES (2010, p. 193,194), resumirei os conceitos nos quais alicerço minha prática pedagógica:

- Educação: conhecimentos necessários para estar no mundo de forma livre, sendo assim, os pressupostos de educação estão imediatamente vinculados à visão de mundo ou ao mundo que se deseja. Não existindo um mundo neutro ou um projeto preponderante de mundo que acolha os diferentes projetos sociais e culturais da humanidade, torna-se suficiente que a educação possibilite aos educandos ver o mundo por diferentes pontos de vista e, que assim, os educandos possam ser sujeitos de suas próprias histórias e possam ser tomados pelo sentimento de solidariedade para compartilhar esse mesmo mundo em situações mais justas e igualitárias.
- Professor: é o proponente inicial de ideias, mediador e orientador de caminhos possíveis, porém não exclusivos ou melhores que outros caminhos, alguém que se mostra disponível para dialogar e que valoriza as incertezas. O professor não é o modelo, tampouco em seu discurso carrega verdades absolutas. É aquele que deve possibilitar ao aluno a construção de seus pensamentos/movimentos em prol de sua liberdade e de sua emancipação diante das situações que lhe atravessem.

- Aluno: é um ser subjetivo, com distintos saberes tanto quanto o professor. Ser vivo, portanto fluído, é parte ativa e primordial dos processos de ensino, que são, assim como alunos e professores, também socialmente construídos. O aluno é o maior interessado dos processos de ensino-aprendizagem, e por isso, deve ser o protagonista dos encaminhamentos docentes.
- Corpo<sup>13</sup>: o corpo possui informações internas que se relacionam com informações externas a si mesmo desde sua primeira célula. É no permanente fluxo de trocas entre “dentro e fora” do corpo que as informações se tornam também corpo. Nesse sentido o corpo é tanto conhecimento subjetivo quanto conhecimento social. Não há conhecimento espontâneo, criado fora dessa lógica. Mesmo as ações mais essenciais e inconscientes, são fruto do diálogo de células, tecidos, moléculas químicas, temperaturas, e entre mil outras informações que viabilizam (des)ajustes, (des)acertos, variações, (des)continuidades, aprendizados, saúde, doenças, estados físicos, emocionais, sensoriais, etc. Sendo assim, o corpo não pode ser uma máquina, pois não esta sob o comando de algo externo ou superior a ele; o corpo não é receptáculo, pois esta constantemente se reorganizando como corpo no trânsito das informações que já possui com novas informações percebidas; o corpo não é dicotômico, pois a mente é fruto das relações construídas fisicamente; o corpo não é acabado, pois está sempre em relação “dentro/fora” com o ambiente, transformando-o e transformando-se indefinidamente.
- Dança: interessada em construir sentidos no corpo, pelo corpo e para o corpo, por isso compreendida como linguagem e como arte. Um modo de perceber, conhecer e dizer sobre o mundo e suas subjetividades.

Estes resumos elucidamos lugares que se revelaram como saída aos meus estudos e para onde, nos dias de hoje, aponta meu trabalho. Igualmente, demonstram a síntese dos conceitos que fundamentam minha proposta e que norteiam um pensamento reflexivo sobre ensino de dança em ambiente formal de educação. Sendo assim, minha prática esta permeada pelo discurso de Isabel Marques e nutrida pelo esforço transformador das epistemologias contemporâneas.

---

<sup>13</sup> Este conceito é discutido por MARQUES (2010) em forma de questionamentos, os quais me orientaram às discussões de corpo realizadas por Christine Greiner(2005) em seu livro *Corpo: pistas para estudos indisciplinados*.

Prosseguindo com as influências teóricas de Isabel Marques, chego a sua proposta metodológica *Dança no contexto*, a qual foi publicada na íntegra pelo livro *Linguagem da Dança – arte e ensino* (MARQUES, 2010). Para essa pesquisa, não apresentarei a proposta metodológica de Isabel Marques como um todo, apenas passarei brevemente por dois de seus principais aspectos, os quais melhor contribuíram às minhas questões.

O primeiro aspecto de Marques (2010) que vou trazer à tona é sua premissa sobre o contexto. A autora defende que se não for levado em conta o contexto, não há como propor ações pedagógicas ou artísticas que sejam dialógicas, e não sendo, descaracterizam-se como práticas educativas libertadoras.

Portanto a relação dialógica é o ponto forte de articulação das estruturas constitutivas da proposta metodológica *Dança no contexto*, sendo elas: o tripé *arte, ensino e educação*; e a quadra *problematizar, articular, transformar e criticar*. Estas duas estruturas, o tripé e a quadra, funcionam em uma lógica horizontal, sem hierarquizações ou ordem de atuação. Essa característica legitima o nome escolhido para metodologia, pois ela só é possível no contexto, suas articulações não podem ser definidas desconsiderando o ambiente ou a partir de uma concepção que não pressuponha as aulas como estruturas vivas de acontecimentos. E ainda, por ser metodologia e não método, todos os “fazeres” apresentados como descrição da metodologia de Marques (2010) apontam caminhos e não destinos.

Sendo assim, pensar sobre o contexto como elemento fundamental de articulação dialógica me propõe olhar novamente para questão norteadora dessa pesquisa: Qual o papel que a dança cumpre diante dos contextos político-pedagógicos das instituições educacionais que a acolhem como prática pedagógica? Em uma tentativa de responder, a partir das reflexões já realizadas, eu diria que a dança se configura como lugar profícuo de interlocução subjetiva, e por ser um diálogo do/no corpo, produz e é produzida por informações transitórias. Estas características lhe confere particular potência para mirar as relações político-pedagógicas da escola e contribuir para que sejam criticamente coerentes.

Com a similaridade deste pensamento crítico, Isabel Marques (2010) pensou na quadra articuladora *problematizar, articular, transformar e criticar* em diálogo constante com o tripé *arte, ensino e sociedade*. Este diálogo proposto pela autora entre os elementos das estruturas de articulação é o segundo aspecto da metodologia *dança no contexto* que eu gostaria de ressaltar. A quadra *problematizar, articular, transformar e*



*criticar* me ajudou a perceber onde eu focaria meu interesse pedagógico. Para mim, “problematizar” é o grande guarda-chuva que abriga de forma inerente às possibilidades de “articular, transformar e criticar”. Sendo assim, considero que ao contemplar a problematização da/na dança, do/no ambiente e do/no corpo, estou interagindo com a proposta metodológica de Isabel Marques em direção à conscientização e autonomia da minha identidade como *artista/docente*.

É comum pensarmos que problematizar é sinônimo de “criar problemas”, de ser problemático. Não. Entendo a problematização em situação de ensino e aprendizagem da dança como uma possibilidade de “passarmos um arado” em nossas ideias e formas de dançar e de ensinar para “arejar”, criar espaços livres que permitam a construção de novos/outros conhecimentos. (MARQUES, 2010, p. 195)

Ao contrário do pensamento da autora, compreendo que problematizar é sim criar problemas. Quando insiro um problema em uma dinâmica em andamento, crio uma interrupção no arranjo até então existente, proporcionando a atitude de reorganização deste arranjo, o mesmo que a autora define como “passar um arado”, “arejar”. Esta reorganização, que nunca conseguirá retornar ao arranjo inicial, instiga a elaboração de novos arranjos para dinâmica. Este movimento de (re)elaboração pode ser fruto de questionamentos, dúvidas, articulações, críticas, transformações diante daquilo que foi inserido como um problema em busca de “soluções”. Penso que uma simples restrição em relação a alguma regra de uma atividade, pode causar um grande problema a ser resolvido no/pelo corpo, em relação ao ambiente ou ainda em relação aos outros corpos.

Este modo de interferir nas dinâmicas e provocar os corpos, têm me interessado profundamente como estratégia para construções de sentido que sejam advindos, reconhecidos e compreendidos a partir da percepção que os alunos possam ter de seus corpos. A contribuição das interferências e provocações instaladas na forma de problemas está em produzir sentidos que emergem do/no corpo, diferenciando-se da tradicional forma pré-estabelecida ou condicionada de se pensar e mover.

Sendo no corpo e pelo corpo que os nexos de sentido são construídos, posso dizer que a simples exposição à atividade problematizadora é por si só educacional. Nessa perspectiva, os pensamentos de Paulo Freire e Isabel Marques demonstram sincera afinidade, pois ambos defendem ser imprescindível à educação uma revisão constante sobre as informações do mundo, problematizando-as. Sendo assim, da

mesma forma como problematizar está para educação e, segundo Marques (1996) a educação está para linguagem artística da dança, evidencia-se:

Assim, aprender dança precisa ir além da transmissão, recepção e reprodução de movimentos prontos. Transmitir, receber e reproduzir seria apenas assimilar um problema criado *a priori*, com uma solução já pronta. Qual seria o sentido de dançar se fosse apenas para replicar problemas ulteriores e resolvidos? Deslocar um problema e sua solução de um tempo e espaço determinados a outro tempo e espaço que já foram modificados pela ventania do tempo nada mais seria do que transpor fórmulas que não podem mais dar conta de “complicar” e “explicar” um ambiente que já é outro. (TRIDAPALLI, 2008, p. 10)

A *artista/docente* Gladistone dos Santos Tridapalli<sup>14</sup>(1998) reforça características inerentes ao aprendizado, enfatizando que o mesmo se estabelece pela criação/busca/investigação de conhecimentos e por isso é capaz de tecer significados que educam. Segundo a autora, para o ensino de dança “elaborar informação implica uma construção processual, porque o conhecimento não está pronto, uma vez que a investigação ocorre em simultaneidade à construção e ambas se dão na experiência.” (TRIDAPALLI, 2008, p. 23). Ou seja, o “não saber” é oferecido como um primeiro problema que mobilizará a busca por modos de “saber”. A diferença deste “saber” nascido da investigação de um “não saber”, é que o mesmo está potencialmente vinculado à percepção e criação de possibilidades, e sendo assim, mesmo existindo a escolha por determinado caminho, os tantos outros caminhos continuam ser potencialmente possíveis, percebidos e passíveis de exploração, mantendo a continuidade da abertura proporcionada pelo “não saber” inicial. Trata-se de uma busca que ao acontecer enquanto ação cria um corpo móvel e, esta mobilidade, mantém a criação/investigação de novas informações que contribuem para existência de novas buscas.

Certamente, pensar o *como* estabelecer todas as coerências que aqui foram discutidas e apresentadas, tem sido o maior desafio de quem se dispõe a pensar sobre o ensino de dança. Não há fórmulas mágicas, e não existindo, temos que inventá-las a partir de nossas próprias percepções, conhecimentos, experiências.

---

<sup>14</sup> Graduada em dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Especialista em Dança Cênica pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia(UFBA). É coordenadora/proponente da *Entretantas produções - movimentando ideias* e artista cofundadora integrante da *Entretantas Conexão em Dança*. É professora, pesquisadora e orientadora do Curso de Dança da FAP.

Isabel Marques, que há muitos anos é professora no curso de Dança da UNICAMP, relata sua angústia em construir com seus alunos um conhecimento que não está definido/formatado/escrito em lugar algum.

Meu primeiro “muro” teórico ao longo desses anos de prática foi a frequente pergunta nas salas de aula: “E *como* é que eu faço tudo isto?” “Frequente” por que essa pergunta vem sendo feita por alunos e professores que, em contato direto com a realidade da escola, anseiam o “novo”, sentindo-se muitas vezes incapazes de enfrentá-lo (a dança, estas teorias todas sobre o ensino!). “E *como*?” acaba também sendo a “pergunta fatídica” que enfrento quando me solto em aulas teóricas no universo das reflexões, dos sonhos, das análises sobre o ensino e suas problemáticas. “Fatídica” porque nem sempre temos respostas prontas esperadas pelos alunos que hesitam em acreditar que é a própria prática que *nos* dirá *como* proceder. (MARQUES, 2001, p. 17)

Como criar disponibilidade para o “não saber” e para incertezas se historicamente, tanto a professora que neste caso é a própria Isabel Marques, quanto os alunos de dança, tiveram em sua grande maioria seus corpos construídos sob a lógica do acerto, do destino determinado e da disciplina? Isabel Marques diz: “enfim, me dei conta realmente de como meu corpo havia sido socialmente construído pelo próprio mundo da dança e que eu ainda tinha uma certa ‘cabeça de bailarina’ quando me relacionava com meu próprio corpo” (MARQUES, 1998, p. 75). Essa ainda é uma tarefa a ser conquistada na realidade da formação dos licenciados em dança, que muitas vezes possuem uma longa trajetória em técnicas corporais específicas. Posso refletir sobre esse problema a partir de experiência própria, pois, foram nove anos de treinamento em GR, que necessitaram de pelo menos mais nove anos em outras práticas corporais, com pressupostos diferentes daquele, para começar a desconstruir a lógica de corpo que os treinos de GR me fizeram incorporar. Percebo o quanto este fato foi preponderante nas dificuldades que enfrentei como professora e artista da dança preocupada e comprometida em ser uma *artista/docente*. Como também evidencia a importância do professor seguir buscando conhecimentos relacionados às necessidades docentes, as quais emergem de pensamentos críticos direcionados ao seu próprio contexto como sujeito/artista no mundo e como professor/artista de determinada escola.

Desse modo, reconheço no trabalho de Isabel Marques a importância do conceito *artista/docente* e partilho de sua incansável preocupação em transformar a realidade do ensino de dança nas escolas. Também reconheço o convite à reflexão sugerido pela metodologia *dança no contexto*. Em conformidade aos pensamentos desta

autora e engajada pelo vínculo político de minha profissão, sigo na direção de uma prática pedagógica contextualizada, problematizadora e consciente.

Neste sentido, passo a discutir o embasamento teórico dessa pesquisa, relacionando-o diretamente com a instituição de ensino onde sou *artista/docente*, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Acredito que essa problematização demonstrará como questões de dança se tornam emergentes dos contextos educacionais e vice-versa.

### 2.3 PROBLEMATIZANDO O ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO UTFPR

Desde o ano de 2013, sou docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, minha atuação na UTFPR está vinculada a projetos culturais e docência no ensino médio. Minhas funções estão agregadas ao Núcleo de Cultura e Comunicação- NUCCOM, do Departamento de Extensão-DEPEX. As atribuições do cargo que ocupo atendem as necessidades de docência em Arte, como também o desenvolvimento de projetos específicos em dança. Minha carga horária se destina, prioritariamente, para as ações de interlocução entre universidade e comunidade (interna e externa) através da dança.

Os trabalhos de dança na UTFPR começam sua história quando a instituição ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET e estiveram, por um longo período, vinculados às atividades de GR<sup>15</sup>. Sendo assim, a identidade de dança que ainda persiste na UTFPR é fruto de uma herança epistemológica imbricada amais de quarenta anos de virtuosismo e trabalhos corporais “pré-moldados”. Nesta perspectiva “o aluno passa a ser visto como um corpo motriz, em sua precisão técnica, distanciado de suas vivências subjetivas, tornando-se um corpo adestrado” (MATOS, 2000, p. 218)<sup>16</sup>, algo evolutivamente incoerente a um ambiente educacional. Nesse sentido, a dança na UTFPR tem se mostrado, por mais de quatro décadas, divergente aos princípios educacionais contemporâneos e, distante das emergências e transformações dos últimos sessenta anos da história da dança. Deste modo, faz parte dos

---

<sup>15</sup>Informações mais detalhadas sobre a ginástica na UTFPR podem ser encontradas no artigo: *Ginástica na UTFPR: história, pioneirismo e inovação*, de Adriana Maria Wan Stadnik, na revista *Tecnologia e Humanismo*, 2009.

<sup>16</sup> Doutora em Artes Cênicas e Mestre em Educação, Lúcia Matos é professora e coordenadora do Mestrado em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e, também, co-líder do grupo de pesquisa PROCEDA – Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança.

interesses dessa pesquisa problematizar o ensino da dança na UTFPR com a intenção de propor a transformação da identidade artístico-pedagógica da dança nessa instituição.

A partir destes argumentos inicio um olhar crítico e problematizador da realidade das ações de dança na UTFPR, procurando por aspectos que subsidiem maior coerência entre as ações de dança desta universidade e as reflexões organizadas nesse texto.

### 2.3.1 Na superfície do contexto UTFPR.

A UTFPR é uma instituição que não nasceu como universidade, mas que por vontade política se transformou em universidade no ano de 2005, aliás, a única nesses moldes no país<sup>17</sup>. Gosto de pensar nas belas metáforas que esse acontecimento propõe a minha imaginação: a lagarta CEFET metamorfoseada em borboleta alça grandes voos com suas novas asas! Contudo, a herança cultural da escola CEFET ainda é muito presente na nova estrutura, os mecanismos burocráticos da universidade ainda estão sendo remodelados, e enquanto isso não acontecem papel e tampouco nas práticas cotidianas, eu ainda trabalho sob um céu de conflitos oriundos da falta de discernimento sobre minha presença na instituição.

O que uma professora de dança pode ou deveria estar fazendo na UTFPR? Sempre me questionei sobre isso, qual meu papel dentro dessa instituição de ensino que se caracteriza pelo pensamento tecnológico? Em busca de respostas, fui aos poucos me deparando com uma universidade que ignora os conhecimentos existentes na dança. Rosa Primo<sup>18</sup> discute a existência do *artista/docente* nas universidades brasileiras e retrata um panorama de realidade com o qual muito me identifiquei.

Diante da estrutura que move uma organização/instituição de ensino, a dança nada mais é que pequenos saltos. Na perspectiva da universidade, pouco da dança transpõe os muros, os processos burocráticos, o concreto, a lógica e racionalização que verticalizam o ensino – isso é o que interessa nos projetos pedagógicos: a formulação, o mercado, a função, os pré-requisitos, a ordem. Não há sobras, não há restos, não há questões... Do lado da universidade, o conhecimento não se dá em piruetas – essas divertem os alunos; e, nesse sentido, podem até funcionar como “ferramentas” que impulsionam a

---

<sup>17</sup> Informações mais detalhadas sobre o contexto de transição do CEFET-PR em UTFPR podem ser encontradas no artigo: *O processo de transformação do CEFET-PR em UTFPR: fatores ambientais e culturais decisivos* de Márcio Jacometti, na revista *Tecnologia e Humanismo*, 2009.

<sup>18</sup> Professora dos cursos de bacharelado e licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora em Sociologia – UFC.

produção – a serviço da verticalização do ensino. A dança, nessa perspectiva, é uma pausa na hora do almoço. (PRIMO, 2014, p. 201)

Como não há oferta de nenhum curso superior em arte na UTFPR, a instituição tem dificuldades para construir perspectivas para o trabalho dos artistas que fazem parte de seu quadro de servidores. Ressalto que inicialmente no CEFET, os professores que ofereciam atividades de caráter artístico, eram de fato professores que trabalhavam com alguma disciplina nos cursos profissionalizantes/técnicos e que porventura sabiam cantar, tocar um instrumento musical, gostavam de dança ou teatro, mas não necessariamente tinham formação na área de conhecimento da música, dança ou teatro. Dessa forma, grupos se formaram: equipe de GR, grupo de canto-coral, teatro, fanfarra, a qual mais tarde virou orquestra, enfim, organizações com características mais voltadas ao entretenimento e esporte do que a área de conhecimento das artes. Com a transformação em universidade e o desejo de manter os grupos artísticos, como são chamados, realizaram-se concursos públicos para o provimento de vagas de professores que se responsabilizariam exclusivamente em manter esses trabalhos. Desde então, a universidade conta em seu quadro de servidores, com artistas que possuem formação específica e que entraram na UTFPR para trabalharem com arte, estes artistas fizeram concurso público para o cargo de professor.

Estes concursos são um dos exemplos da confusão que existe na identidade da instituição. Para mim, é conflituoso ser professora do magistério superior e não estar lotada em um Departamento Acadêmico, como já foi dito estou lotada no Departamento de Extensão, assim como, é difícil compreender minhas ações como projetos de extensão em dança, uma vez que não tenho formalmente atividades de ensino em dança. As aulas que aparecem registradas no sistema da UTFPR referem-se apenas as turmas de Artes do ensino médio. Também acho bastante problemático quando meus superiores me dizem que devo me concentrar apenas nos projetos de extensão. Entretanto discordo dessa limitação e questiono: não deveria ser parte do meu trabalho propor projetos de pesquisa em arte? Ou oferecer disciplinas optativas para os cursos de graduação, a exemplo, o curso de bacharelado em Educação Física?

Quando recebi as atribuições do meu cargo, fui instruída a oferecer oficinas de dança e manter ativo<sup>19</sup> um grupo artístico de dança. Sinto que essa situação, vista assim

---

<sup>19</sup>Manter ativo o grupo de dança significa manter apresentações regulares de coreografias, algo que se encaixa perfeitamente ao pensamento monocultural da produtividade capitalista. E ainda, a concepção de coreografia também abre discussões sobre as perspectivas estéticas esperadas pela UTFPR.

de forma tão simplista pela UTFPR, fragiliza potencialmente um trabalho artístico consciente e consistente. Em uma instituição de ensino, vejo como um grave problema manter o trabalho com a arte no formato de liceu de ofícios ou no formato das academias, que aos montes oferecem cursos de dança por aí. Paulo Freire já nos alertou sobre as práticas neutras, que de neutralidade nada possuem, apenas sustentam a imobilidade do que já está constituído, assim “é como neutra também que a prática educativa deve operar no *treino* e não na *formação* dos jovens operários, necessitados de um saber técnico que os qualifique para o mundo da produção” (FREIRE, 2013b, p. 71). Diferentemente dessa paisagem, penso em questões mais criticamente proveitosas para formação educacional dos alunos da UTFPR.

Questiono se não seria mais coerente para instituição e para os *artistas/docentes*, que estes últimos pudessem assumir atividades vinculadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão, trabalhando com os alunos que já frequentam a UTFPR e com eles realizar atividades de pesquisa e extensão, e dessa forma atingir a comunidade de forma geral. Questiono se o lugar dos *artistas/docentes* na UTFPR, realmente deva ser, somente, estar à frente dos grupos artísticos, tendo como preocupação uma lógica produtivista de espetáculos e de manutenção da “tradição histórica” desses grupos na instituição. Não caberia à universidade, uma vez que permitiu a incorporação dos artistas como docentes em seu quadro de servidores, agregar a sua proposta político-pedagógica as discussões referentes ao campo de conhecimento das artes, incluindo conhecimentos pertencentes à área de humanas na formação de seus alunos?

Ora, dito isto, nos perguntamos: a universidade está de fato aberta, receptiva, à “formação” (invenção) desse sujeito dançante? Está efetivamente aberta, sensível, ao não compromisso com a funcionalidade? Com a existência do erro como potencialidade das ações? Com o não utilitarismo do mercado? Com a presença marcante dos afetos nos processos investigativos e inventivos? Com as transgressões próprias da arte? Ela esta disponível para acolher metodologias singulares distantes dos modelos vigentes? Por vezes temos a impressão que sim, que há uma abertura para esse mundo. Contudo, desse mundo, a universidade pouco sabe. (PRIMO, 2014, p. 201)

Outra confusão na identidade da universidade tem provocado o desgaste no desenvolvimento dos trabalhos com arte que lá são propostos. A UTFPR, ao contrário do CEFET que se pautava no conceito de técnica, tem por princípio o pensamento tecnológico, o que torna ainda mais paradoxal a resistência em permitir que essas mudanças conceituais cheguem aos grupos artísticos, os quais têm sido mantidos sob os mesmos modelos que há muito tempo já deveriam ter sido superados pelo contexto

educacional da instituição. O que percebo, é que existem raízes conceituais muito profundas na identidade educacional da UTFPR, as quais veemcolocando as questões institucionais acima das humanas.

A distância, entre nós, em que a prática educativa vem ficando com relação ao exercício daquela curiosidade é tal que me preocupa. E me preocupo porque temo que a curiosidade a que se chegue com a prática educativa em que a educação vem sendo reduzida à pura técnica, seja a curiosidade *castrada* que não vai além de uma posição *cientificista* e não *científica* diante do mundo. (FREIRE, 2013b, p. 141)

Considero emergencial que o trabalho com as artes na UTFPR seja finalmente descolado de sua identidade anterior, reinventando-se em condições mais coerentes com os pressupostos educacionais críticos contemporâneos.

Por esses motivos, gostaria que minhas ações, como professora de dança em um ambiente formal de educação, como é o caso da UTFPR, contribuíssem com o campo de conhecimento da dança, pois compreendo a dança implicada ao mundo que vivemos. Penso sobre isso, pois identifico que a carreira que escolhi deveria servir a esse propósito. Associo meu trabalho com a problematização desse mundo, com a pesquisa, o ensino e a criação em dança. E não como atividades de entretenimento “na hora do almoço!”.

Sobre essas questões é que também alicerço minha escolha sobre que dança ensinar ou produzir na UTFPR. Cabe aqui considerar que estou falando de projetos de educação que visam à transformação do mundo, que visam o sujeito crítico e capaz de construir sua própria história, a formação do sujeito que não acredita no fatalismo dos tempos futuros, pois aprendeu a implicar-se nele, a cultivar sonhos e senso de solidariedade. Paulo Freire argumentou de forma visceral sobre a importância de projetos de educação que fossem conscientemente políticos e libertadores. Sendo assim, fiz a escolha pelos pensamentos contemporâneos em dança para construir caminhos que repensassem os pressupostos pedagógicos tradicionais do ensino desta linguagem artística.

Pois bem, se é possível dizer que o artista docente tem alguma necessidade de ser, de existir, diríamos que esta seria criar mutações nos modos de existência. Para tanto, os caminhos são múltiplos e singulares, do tamanho das relações engendradas no que pensamos, no que sabemos, no que somos. Contudo, certamente, a pesquisa em dança – desde uma perspectiva problematizante e criadora de novos modos de perceber, sentir e pensar – possibilita essa incursão. Aí, sua maneira de abordar o corpo consiste em compreender nele a potência de desencadear experiências de pensamento que



subvertem o modo ordinário de “pensar”, o qual equivaleria a um simples reconhecer ou representar. (PRIMO, 2014, p. 198)

Sendo assim, a escolha se fez pelo desejo de conseguir articular em minha prática um ensino de dança que fosse ao mesmo tempo imbuído de contemporaneidade no seu fazer artístico, pedagógico e educacional. Minha prática atual tem sido resultado de uma busca pela coerência entre as situações concomitantes que vivo na UTFPR. Embora esteja na carreira do magistério superior, não efetivo este trabalho docente por não existir curso superior na instituição que abrigue minha vaga específica em dança, em contrapartida, trabalho com a disciplina de Artes para o ensino médio que sobrevive em um ambiente universitário, ademais, a partir de instruções de meus superiores, devo propor e manter atividades de extensão em dança, o que de fato compreendo como uma ação que deveria estar vinculada ao ensino e pesquisa, uma vez que se trata de um ambiente universitário. Diante dessa miscelânea, tenho me esmerado para criar pontos de conexão entre meus projetos de extensão, a vida acadêmica e os alunos do ensino médio.

Muitos professores de dança que estão nas universidades têm problematizado o lugar da arte nas Instituições de Ensino Superior - IES, diferentemente do meu caso, quase sempre esses professores estão vinculados a algum curso de Arte oferecido pela IES. Os docentes pesquisadores, Alexandre Donizete Ferreira<sup>20</sup> e Valéria Maria Chaves de Figueiredo<sup>21</sup> ambos, professores de dança em universidade, discutem sobre a formação de um novo contexto na academia diante das relações inauguradas pela figura híbrida do *artista/docente*. Os autores citam e consideram que as mesmas discussões levantadas por Isabel Marques (1999, 2003) sobre o ensino de dança nas escolas de educação infantil e dos níveis fundamental e médio, deveriam estar também no ensino superior.

As reflexões apesar de muitas vezes antagônicas e conflituosas, no que se refere à presença da Arte no ensino superior, fortalecem ao debate urgente e a possibilidade de mudanças. Para nós, a Arte na educação é necessária e fundamental (...) Acreditamos que a Arte é produção humana, portanto fundamental nos processos formativos de uma sociedade (...) Refletir a atualidade e suas dimensões não é tarefa fácil e é preciso ir além da aparências e das abordagens unilaterais. Pensar a dança na universidade é

---

<sup>20</sup>Doutor em Artes da Cena (UNICAMP), preparador corporal para artistas da cena, parecerista da revista da *Revista Pensar a Prática* (FEFD/UFG) e coordenador do PIBID/Dança.

<sup>21</sup>Doutora em Educação e Mestre em Artes, ambos pela UNICAMP. Editora setorial da *Revista Pensar a Prática*(FEFD/UFG) e da revista *Arte da Cena* (EMAC/UFG), diretora cênica e coordenadora do PIBID/Dança.

falar de um lugar de múltiplas tessituras, de polilógicas redes de comunicação e de espaços dialógicos para processos de investigação. Com ampla possibilidade de rede entre os saberes, onde a multiplicidade dos corpos dançantes abre lugar para aprendizagem e conhecimento. (FERREIRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 266).

E ainda, estes mesmos autores consideram em suas reflexões e problematizações não apenas o espaço de formação superior em arte, mas o espaço de convívio com a arte na universidade de modo geral. Por que não seria também importante para essa etapa de formação da vida dos sujeitos o encontro com a arte? Como seria a vida universitária se dela emergisse encontros com a arte? Os autores, Ferreira e Figueiredo (2014), confiam que desses encontros ressoaria uma “universidade amplificada, crítica e humanizada” (FERREIRA E FIGUEIREDO, 2014, p. 261).

Sendo assim, sigo minha rotina docente fortalecendo os pontos de conexão que já consegui estabelecer e também com o comprometimento de encontrar outros que possam justificar minha existência na UTFPR e principalmente, torná-la realmente significativa.

Os pontos de conexão frutos de minhas escolhas seguem imbricados ao estético, poético e político, e sendo assim, podem criar dissonância ou harmonia no ambiente com o qual se encontrem. “Por isso, sempre afirmei, transformar a dança/arte na escola é também transformar a própria escola”. (MARQUES, 2014, p. 235) O que no caso da UTFPR esta acontecendo com certo atraso, pois a instituição já sofreu uma grande transformação epistemológica ao se tornar universidade a mais de dez anos. É preciso agora, que essa transformação ressoe, mesmo nas ações mais cotidianas.

Sigo indagando sobre como a dança pode ser boa para UTFPR e estou me esforçando em compor uma resposta que não recaia em uma visão romântica de senso comum que coloca a dança em uma perspectiva emocional de salvadora do mundo. Já discuti anteriormente sobre como essa noção de “expressividade livre” se revela em engodo. Entretanto, sei de outra situação incontestavelmente verdadeira: para estar nesse mundo, é preciso ser corpo. Nesse argumento anoro as justificativas para um trabalho que respeite o corpo, liberte-o de suas castrações, faça-o emancipado em suas subjetividades, faça-o compreender sua materialidade e reconhecer suas potências, faça-o sensível diante das pessoas, das situações e do mundo. Conforme Freire(2013b):

“Eu sou inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço

com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2013b, P. 28)

Nesse sentido, percebo a existência desta dicotomia na UTFPR enxergo na arte uma opção para superá-la. Não acredito que a dança seja responsável ou, seja a única manifestação capaz de conscientizar os corpos em relação as suas realidades como “objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 2001, p. 30) Entretanto, a dança pode possibilitar essa consciência e desvelar essa realidade. A dança pode produzir afetos, pois a dança está no corpo, e de acordo com o filósofo José Gil<sup>22</sup>, “tudo passa pelo corpo. Tudo. O afecto, o comportamento, o valor de si próprio, passa por acções, posturas, contatos com corpos” (GIL, 1998, p.33). Neste sentido, ainda que não seja exclusividade da dança investir nas afetividades e subjetividades do corpo, tem sido a dança o meu afeto e sendo assim, não vejo outra coerência senão trilhar com a dança ações que possibilitem outros sentidos para formação dos estudantes da UTFPR em direção a superação de uma formação técnica/tecnológica irrefletida.

Ainda que atualmente minha existência nessa instituição seja conflitante, há de se notar que foi a universidade que abriu suas portas para dança, de certa forma, foi empenho da UTFPR acolher a dança como parte de suas ações. Não posso concluir apenas com essa informação que há um desejo ou interesse da instituição pelos saberes das artes, mas considero um dado relevante a ser explorado.

Outro dado interessante, é que há muita procura pelas oficinas de dança contemporânea que ofereço regularmente, em todos os semestres letivos, desde a minha entrada na instituição. Já cheguei a ter mais de 270 pessoas inscritas para uma oficina, o que realmente foi surpreendente. Diante dessa situação, tive que criar mecanismos de inscrição para que não houvessem tantas pessoas sendo deixadas de fora das oficinas, ainda que eu oferecesse oficinas em dias e horários diferentes, contabilizando várias turmas de aproximadamente 20 alunos, mesmo assim a procura foi sempre maior que a demanda de espaço e de disponibilidade do meu horário na universidade.

Esses fatos demonstram que, mesmo de forma desarticulada, há um desejo latente nos sujeitos que compartilham dessa instituição pelos afetos da dança. Isto se faz visível em situações e acontecimentos que permeiam meu trabalho. O que pensar sobre a universidade ter destinado uma vaga de concurso que fosse específica na área, se bem

---

<sup>22</sup>Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris, professor universitário, ensaísta e grande pensador do mundo atual.

sabemos o quanto são preciosas e disputadas vagas de concurso nas universidades? O que pensar que diante de outros professores, com titulações e tempo de docência, maiores do que os meus, a vaga tenha sido conquistada por mim, que defendi tanto na prova escrita quanto na prova didática os pressupostos contemporâneos de dança? O que pensar sobre a demasiada procura pelas oficinas de dança contemporânea? E ainda, o que pensar sobre os alunos que se mantêm nas oficinas, demonstrando o desejo de continuidade dos saberes que lá foram experimentados?

Minha resposta para todas essas questões convergem a uma mesma reflexão: A UTFPR encontra-se sob a mira da contemporaneidade, e na intimidade de seus contextos, já habitam “dobras” de subjetividades ímpares.

Compreendo que esse panorama não se define como argumento sustentável para defesa de que a dança contemporânea, com intenções artísticas/educacionais, seja de interesse da UTFPR. Contudo, permite que reflexões e ações possam ser propostas: criar reciprocidade entre pesquisas acadêmicas e artísticas; potencializar o trabalho pedagógico como elemento híbrido do ensino e da criação artística; criar pontes educacionais entre a produção artística e a fruição/apreciação estética do espectador.

De fato, estes têm sido meus propósitos dentro da UTFPR, e meu trabalho tem procurado em certa medida alterar os corpos dos que dançam comigo, como também daqueles que “dançam” conosco, seja por serem espectadores, ou por serem simples transeuntes nesse ambiente que tem sido contaminado, “homeopaticamente”, por dança.

Ainda que não exista apoio por parte das sessões administrativas da universidade, tampouco da maioria dos departamentos acadêmicos, ainda assim, vejo pela relação que construí com os alunos, pela procura contínua das oficinas de dança que ofereço e pelo movimento que deve ter existido dentro da instituição, por parte de colegas servidores que conquistaram a vaga de dança que hoje é ocupada por mim, que há um caminho promissor para dança nesse contexto. Em três anos que estou na UTFPR, persistentemente trabalhando com pensamentos contemporâneos de arte e educação, tenho acreditado que é possível sim contribuir para formação dos alunos a partir das experiências de dança que tenho ofertado, sejam nas oficinas, nas aulas de artes no ensino médio, ou nas apresentações de dança que tenho produzido com os alunos e que, volte e meia, rompem com a lógica cotidiana dos pátios da UTFPR. Nestes quefazeres, trilhados diariamente nesta instituição, fui amarrando as pontas das “necessidades” que aos meus olhos se revelavam.

Imaginando<sup>23</sup> existir certa carência de conhecimento corporal, conhecimento experimentado e sentido na carne, que comecei a organizar modos de mobilizar os corpos na UTFPR, propondo o reencontro com suas próprias subjetividades, e destas últimas, com as subjetividades do mundo.

Acredito que com a leitura consciente, capaz de problematizar o ambiente de ensino que se pretende educacional e a emancipação do *artista/docente* diante do conhecimento que dele é esperado, é possível construir uma prática pedagógica relevante, pautada em um ensino preocupado em transformar o olhar unidirecional, em um olhar potente, capaz de desvelar a realidade.

Este é o pensamento de ensino das artes que a UTFPR, assim como tantas outras escolas, parece carecer. O qual desejo, prontamente como educadora, ajudar a construir no âmago das implicações políticas e pedagógicas desta instituição.

### **2.3.2 Perscrutando a raiz do contexto UTFPR.**

O que de fato está em “jogo” na UTFPR? Quais são os pilares que sustentam seu contexto? Será os processos educacionais desta instituição estão sendo compreendidos como um exercício democrático em prol da humanidade? Para discutir uma possível resposta para essas questões, precisarei fazer um exercício de contemporaneidade em meu olhar sobre essa instituição, tornando-o capaz de aderir os fatos presentes na UTFPR<sup>24</sup> de forma dissociada e anacrônica, no intuito de percebê-la para além de sua realidade e me aproximar de seu real propósito. Essa leitura se faz necessária, pois somente ao desvelar em quais pressupostos a UTFPR esta ancorada, que poderei construir uma estratégia pedagógica direcionada e, portanto, mais potente em seus objetivos. Isto é exatamente o que Isabel Marques (2010) defende em sua metodologia *Dança no contexto*, a importância crucial de se incluir o contexto onde as aulas de dança acontecem, como elemento educacional primordial a ser discutido pelas problematizações organizadas como/pela dança.

---

<sup>23</sup>Digo imaginando, pois apenas tenho evidências empíricas sobre o desejo ou alegria dos alunos por conhecerem e trabalharem com seus corpos. Não tenho nenhum dado estatístico ou formal, apenas o número sempre elevado de inscrições nos projetos de dança que ofereço.

<sup>24</sup>Informações mais detalhadas sobre os desafios políticos e pedagógicos da UTFPR podem ser encontradas no artigo: *Organização, estrutura e gestão de uma universidade especializada no campo do saber da tecnologia – a consolidação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*, de Cezar Augusto Romano, Roberto Candido e Reinaldo Silva, na revista *Tecnologia e Humanismo*, 2009.

Sendo assim, direciono meu olhar para camadas mais profundas do contexto UTFPR. Obtenho fôlego para esse novo mergulho ao considerar que a UTFPR é uma instituição que vem acompanhando o desenvolvimento do mundo do trabalho em relação às suas necessidades técnicas e tecnológicas, e que há onze anos se tornou universidade com o intuito de ampliar sua capacidade de formação para níveis superiores de ensino. O frescor dessa instituição como universidade me leva a ponderar que seu surgimento é fruto dos interesses emergentes dos contextos econômicos e políticos do mundo globalizado. E ainda, que em resposta ao tradicional comprometimento com o mundo do trabalho, sua concepção pedagógica está fortemente vinculada às novas necessidades dos processos de formação profissional do século XXI, ou seja, o trabalho como parte subserviente da universalização do mercado capitalista.

Desse modo, para construir um pensamento capaz de elucidar os propósitos da UTFPR como ambiente educacional, será necessário discutir quais as implicações culturais, provenientes da ideia de *deglobalização, trabalho e universalização* que foram impregnadas no mundo moderno pela lógica do capital, estão inculcadas na educação a serviço de uma demanda tecnológica. Para realizar essa análise contarei com as reflexões do pesquisador Muniz Sodré<sup>25</sup> (2012). Este autor ao discutir sobre educação dialogou com pensamentos que também foram apontados nesse texto, tais como: dispositivos de poder e subjetividades de Michel Foucault, monoculturas de Boaventura de Souza Santos e educação libertadora de Paulo Freire. Evidentemente além destes, muitos outros conceitos e autores auxiliaram Sodré (2012) na elaboração crítica de seus pensamentos. Entretanto, irei diretamente aos desfechos teóricos que me ajudam a compreender a UTFPR como instituição de ensino em tecnologia vinculada a um mundo que se denomina globalizado.

Um dos principais aportes da globalização reside na desfronteirização do globo terrestre pelas tecnologias da informação e comunicação – TICs. Estas tecnologias reconfiguraram de forma avassaladora a realidade mundial, implementando uma nova concepção de rede aos relacionamentos e subvertendo as dinâmicas espaço-temporais a partir de um ambiente virtual. Ou seja, um mundo com conexões múltiplas sem distâncias ou cronologia, onde as informações são captadas, criadas e propagadas

---

<sup>25</sup>Graduado em Direito pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Sociologia da Informação e Comunicação - Université de Paris IV (Paris-Sorbonne), doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e é Livre-Docente em Comunicação pela UFRJ. Atualmente é Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro

incessantemente e globalmente. Contudo, para chegar a essa realidade, iniciarei minha breve caminhada crítica a partir da ideia de universalização.

O processo de universalização não é recente, não advém da globalização e tampouco é seu sinônimo. A ideia de universalização corresponde a um padrão monocultural de relações sociais que prevê um modelo singular de civilização para todos os seres humanos. A universalização tem sido o princípio fundamental dos processos de colonização, os quais historicamente se resumem em ações de violência justificada pelo etnocentrismo e que, nos dias atuais validam sua dinâmica opressora pelo viés do relativismo cultural<sup>26</sup>. Trata-se, portanto, de um movimento civilizatório ocidental “indispensável ao modo de produção capitalista, que sempre implicou saque, domínio e extermínio do Outro. (SODRÉ, 2012, p. 19). Esse pensamento se alastra no Brasil por mais de cinco séculos de violência predatória e, infelizmente, sobrevive até os dias de hoje. Talvez este seja, conforme Sodré (2012), o pensamento mais caro e paradoxal que herdamos da Europa iluminista. Mais uma vez Paulo Freire é preciso em suas reflexões, as quais nessa perspectiva diriam que a liberdade é a descolonização do sujeito, tanto no que diz respeito à condição de colonizado, quanto ao sonho de colonizador.

Em vias práticas, uma das versões da universalização é parte do ideal que todos devem precisar e desejar as mesmas coisas, ainda que a desigualdade social que a própria universalização produz, impeça que todos tenham igualmente acesso a essas tais coisas. O movimento de gerar um modelo de consumo pautado pelo desejo para além da necessidade é a máquina propulsora do capitalismo<sup>27</sup> e habilita uma atualização do conceito de valor. Quanto vale uma vida? Durante a escravidão dos negros, por exemplo, isso poderia variar de escravo para escravo, conforme seu estado de saúde, sua

---

<sup>26</sup> O etnocentrismo possui como único ponto de referência, para analisar outras culturas, a sua própria cultura. Enquanto que o relativismo cultural considera que existem muitas culturas diferentes entre si e que por isso não há valores absolutos. Todavia, perante tantas diversidades, o direito de intervenção é cedido como balizador das diferenças em nome dos direitos humanos. Porém, a partir de qual ponto de vista se discutirá o que é melhor? Neste viés é que as questões culturais se tornam relativas. Dessas relações podem surgir implicações, devido à imparcialidade de posicionamentos, que podem assumir contextos de caráter hierárquico e/ou unilateral. O livro *‘Diversidade cultural e mundialização’* (2005) de Armand Mattelart oferece maior consistência para essa discussão.

<sup>27</sup> A tecnologia, para além de transformações importantes que podem de fato trazer benefícios sociais e ambientais, também está fortemente vinculada ao conceito de inovação. Entretanto, nem sempre ideias inovadoras correspondem ao suprimento de uma necessidade, mas sim na criação de novos aportes para que o desejo por algo, este sim, se mantenha como necessidade. Nessa dinâmica, o capitalismo mostra sua perversidade em colocar o sujeito a serviço do mercado, tanto em relação a sua potência de trabalho física ou simbólica/imaterial (seus conhecimentos, criatividade), quanto em torná-lo refém de sua própria produção (desejo por objetos e conceitos). Nesse sentido o sujeito a serviço do mercado, também se torna alvo de estratégias econômicas, podendo ser facilmente substituído, descartado ou invisibilizado por todo o processo.

força, gênero, idade, enfim, vários aspectos seriam considerados, embora o próprio escravo jamais pudesse usufruir de seu próprio valor. Atualmente as vidas também têm um preço e é bastante explícito o pensamento universalizado de que as “carnes” mais valiosas são as do homem branco, enquanto que a mulher negra por sua vez, continua sendo “a carne mais barata do mercado”<sup>28</sup>.

A atribuição de valor à vida das pessoas foi sendo cultivada pela transformação dos paradigmas sobre o trabalho. Uma grande mudança sofrida no mundo do trabalho aconteceu devido à reelaboração das dinâmicas sociais vinculadas aos processos de produção. Pode-se dizer que no Brasil pré-colonial, o vínculo do conceito de trabalho era constituído pelo gerenciamento igualitário da sobrevivência humana. Posteriormente ao processo de colonização, essa organização foi completamente desfigurada, determinando outros sentidos para as relações de trabalho. Este último passou a vincular-se, tanto a produção dos elementos essenciais para manutenção da vida, quanto a produtos essenciais à efetivação de uma sociedade hierarquicamente organizada. Desse modo, o trabalho aos poucos deixou de servir ao bem dos humanos no mundo e passou a servir a um mercado de consumo desigual e excludente. De acordo com Sodré (2012), os séculos foram passando e o mundo moderno suscitou a substituição do trabalho artesanal por outro que pudesse ser mais eficiente para a lógica do consumo, sendo o novo modelo de trabalho o que se refere à industrialização. Nesse contexto, tanto o trabalho manual quanto os sujeitos foram profundamente desvalorizados. Este trabalhador para sobreviver diante do novo pensamento universalizado pela lógica industrial de que “tempo é dinheiro!” passa a vender todo o tempo que possui, incluindo seu tempo de descanso, de comer, para estar com a família, tempo para si mesmo. É um processo de consignação da vida em favor das linhas de montagem, o qual se conserva como realidade ainda hoje. Ou seja, houve uma revitalização do conceito de trabalho escravo, onde cada vez são incluídas mais possibilidades de “itens”<sup>29</sup> a serem oferecidos pelo trabalhador.

---

<sup>28</sup> Trecho da música “A carne” de Elza Soares, 2007.

<sup>29</sup> Inicialmente o trabalho necessitava do conhecimento específico de determinada ação, como a agricultura, por exemplo, e de vitalidade física para sua execução. Depois, o conhecimento foi fragmentado nas linhas de montagem, ficando a cargo de poucos trabalhadores mais elitizados o conhecimento científico existente por trás da produção. Nessa perspectiva, ainda hoje, os trabalhadores inferiores devem contribuir apenas com sua vitalidade física e com seu tempo para produzir o máximo possível no “chão das fábricas”. Atualmente, aqueles trabalhadores elitizados que possuíam o conhecimento científico necessário à produção, foram convocados pela lógica do mercado neoliberal, a ampliar indefinidamente os conhecimentos que lhe assegurem um bom desempenho na manutenção das dinâmicas econômicas arraigadas ao trabalho, caso contrário, a lei da livre concorrência irá substituí-los em um piscar de olhos.



Preside a esse campo o conceito de *capital humano*, que é criação de valor não pela força de trabalho externa ao trabalhador nem pelo conhecimento morto incorporado em técnicas objetivas e máquinas (o *capital constante* marxiano), e sim pelo saber vivo do sujeito, dito “imaterial”. Gorz estabelece esta como uma das grandes diferenças entre trabalhadores de manufaturas (taylorista-fordista) e aqueles do pós-fordismo. (SODRÉ, 2012, p. 235)

Nesse sentido, seguindo a premissa da modernização, a tecnologia tem aberto um campo vasto para identidades profissionais vinculadas ao capital humano, sobretudo na era da globalização. Todavia, a ideia de capital humano dentro da perspectiva do mercado capitalista, será sempre uma oferta no mínimo duvidosa, pois á medida que o trabalhador produz capital com vida, na tentativa de se inserir na cultura hegemônica, ao mesmo tempo atribui valor para “coisas” externas a si mesmo, contribuindo de forma significativa para desvalorização de sua própria humanidade. Quando as pessoas preferem consumir “coisas” ao invés de “consumir” suas próprias vidas, em outras palavras viver, elas promovem o aumento de valor sobre as “coisas” e o barateamento e banalização das vidas. Desse modo, o humano compreendido como capital, busca sua valorização e passa a viver em muitas versões de si mesmo, encontrando nas TICs lugar profícuo para suprir a necessidade neoliberal de se manter constantemente atualizado e em permanente formação profissional.

A ideia de atualização tem sido o carro chefe do mundo globalizado e as TIC’s têm tido papel fundamental para manter esse fluxo contínuo de mobilidade das informações, sem preocupações fronteiriças ou temporais. Conforme Sodré (2012), é possível dizer que o capital humano se faz a cada dia mais criativo, informado e “antenado” às tendências promissoras de seu mercado de trabalho, mostrando-se como um excelente negócio por produzir-se a si mesmo, sem custos ao sistema mercadológico. Este último apenas absorve a capacidade do capital humano em se autoproduzir. Há uma universalização da ideia de que o bom profissional é aquele que, a partir de sua liberdade de escolha diante das amplas opções instrucionais, mantém sua formação não apenas durante todo seu tempo de vida, mas também durante todo seu tempo vivido. Sob a perspectiva do capital humano, essa ideia é a representação escancarada do neoliberalismo corrompendo o conceito de educação, transformando-atambém em mercadoria.

Em outras palavras, o conhecimento é recuperado para o “terreno de predileção” utilitarista, ou seja, a instância econômica, na qual os economistas e os tecnoburocratas instalam-se como uma nova geração de pedagogos, buscando orientar os rumos educacionais segundo os parâmetros

do capital-mundo. Na bacia terminológica em que pontifica a noção de capital humano se alinham palavras-chave como “mercado educativo”, “rentabilidade dos investimentos”, educação de qualidade” e outras. É uma terminologia comuns organizações internacionais já indicadas, destinadas a naturalizar a ideia de educação como uma mercadoria cujo valor de uso é basicamente econômico. Só que essa naturalização não é certamente econômica em si mesma, mas *simbólica*, o que implica um específico trabalho ideológico por parte dessas organizações<sup>30</sup>. (SODRÉ, 2012, p. 255)

Afinal, a serviço de quem ou do que, esta pautada a qualidade ou eficiência da formação dos sujeitos desde sua infância até a velhice? É a lógica da produção capitalista sendo introjetada nos projetos político-pedagógicos de ponta, os quais precisam ser compreendidos criticamente.

A incorporação cultural de outras vozes ou visões de mundo requer uma virada conceitual capaz de apontar para insuficiência da ideia tradicional de educação como treinamento e formação de “indivíduos maquínicos” (cérebros repletos de informações técnicas) em favor de indivíduos criativos ou cérebros abertos pela razão e pela sensibilidade para a complexa flexibilidade das situações humanas dentro ou fora da lógica dos mercados. (SODRÉ, 2012, p. 187)

Esta citação de Muniz Sodré é a síntese de minha crítica ao contexto UTFPR como ambiente educacional, pois a realidade cotidiana dessa instituição, que prevê uma formação técnica e/ou tecnológica, tem se revelado apenas como “dentro” das lógicas de mercado. As duas possibilidades de profissionalização, técnica e/ou tecnológica, têm coexistido na UTFPR com dificuldades para superar uma perspectiva cultural hegemônica. Sendo assim, as práticas pedagógicas desta instituição têm colaborado politicamente com a manutenção das desigualdades sociais indispensáveis ao perfil predatório do capitalismo.

As inovações tecnológicas, que aumentam a produtividade, não apenas mantêm a sociedade dependente da “velha” produção material (ou seja, aquela caracterizada pela indústria clássica) como contribuem para a redução de empregos nos setores da parte dita “inferior” da escala produtiva. Nesta parte, não tem validade a hipótese pós-modernista de que “não existe mais trabalho no sentido específico do termo”, nem que desapareceu a fábrica da paisagem do capital. O que de fato vale é a realidade de uma nova divisão do trabalho sob a égide da economia de serviços. (SODRÉ, 2012, p. 236)

---

<sup>30</sup>Muniz Sodré (2012) faz referência às organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial, Unesco, o Acordo Geral sobre o Comércio dos Serviços (AGCS), a Comissão Europeia e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Ocde).

Desse panorama, concluo que a UTFPR é uma instituição de ensino excitada por conceitos culturais universalizados e que busca atender as demandas emergentes da globalização associada a livre escolha do consumidor, investindo dinheiro público em algo que deveria ser democrático e que na realidade tem se mostrado submissivo aos desejos políticos e econômicos de uma produção ampliada de capital humano. Vale a pena salientar, que o capital humano se baseia na força imaterial do sujeito, ou seja, nos conhecimentos diversos que o sujeito pode adquirir acessando diferentes fontes instrucionais oferecidas pelo mercado educacional, tais como: criatividade, o aprendizado de outras línguas, informática, entre outros aspectos objetivos ou da subjetividade humana. Sendo assim a produção dessa força imaterial, tanto quanto o produto dela resultante, provém da manutenção das desigualdades sociais.

Um dos agravantes dessa situação foi discutido anteriormente quando apresentei a superfície dos conflitos que enfrento cotidianamente como professora de artes e dança na UTFPR, os quais demonstram a resistência dessa instituição em permitir que em seu interior aconteça uma reflexão crítica sobre as implicações sociais de seu contexto. Um exemplo possível, que pode evidenciar a problemática de uma cultura tecnológica irrefletida, pode ser descrito pela facilidade em se visualizar uma generosa desproporção entre uma maioria de homens brancos em relação à minoria de negros ou mulheres que fazem parte da comunidade interna da UTFPR. Isto por si só, já sinaliza a qual projeto político se configuram e se destinam as práticas pedagógicas desse ambiente educacional e do quanto, este mesmo projeto, tem sido reproduzido de forma universalizada em contradição a qualquer princípio democrático de socialização de conhecimentos e de incentivo à emancipação social.

Com a intenção de elucidar a coerência das questões que estão sendo colocadas por esse texto, usarei mais uma vez o discurso de Muniz Sodré (2012) e, embora o trecho que irei transcrever seja longo, acredito que o mesmo é necessário devido sua consistência como argumentação teórica.

Não é tarefa das mais fáceis a avaliação crítica da concepção neoliberal da educação, uma vez que ela mistura pontos altamente discutíveis ou “evidências” não comprovadas (a exemplo do suposto “consenso”) com outros de clara boa repercussão pública, como a própria reiteração da forma escolar, a revalorização dos professores, a educação de qualidade ou eficaz etc. Tomando isoladamente como sintoma de uma crise pedagógica, cada item desses pode ser considerado uma exigência legítima. O problema aparece quando toda essa concepção se apresenta monologicamente como consequência “natural” da reestruturação capitalista do mundo que engloba centro e periferia (a já popular “globalização”), que desde a década de 1980

intensifica as mudanças do capital sob a égide do extraordinário poder das finanças, deflagrando aquilo que alguns especialistas chamam de “Terceira Revolução Industrial”. Por que isso é problemático? Porque assim se “naturaliza” a ideologia neoliberal e se neutraliza o curso histórico da escola democrática. No interior do monologismo neoliberal, qualidade e eficácia são atributos exclusivos da livre concorrência no mercado, e não a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e criativos. (SODRÉ, 2012, p. 259)

As problematizações de Muniz Sodré me ajudam a definir o que realmente está em “jogo” na UTFPR, assim como demonstram a importância de uma formação que não seja apenas criativa, mas também, crítica e dessa maneira libertadora. Nesse sentido, o compromisso com uma proposta de ensino de dança, que seja capaz de superar os pressupostos tradicionais de educação, mostra-se como necessário e não exatamente como uma escolha. Ressalto a importância dos processos educacionais serem compreendidos como um exercício democrático em prol da humanidade. Como também, defendo ser imprescindível ao ensino de dança em ambientes formais de educação a compreensão de que o mesmo é uma prática pedagógica e, portanto, deve estar imbricado de forma criticamente coerente ao contexto político-pedagógico da instituição escolar onde acontece. Esse pensamento se diferencia de forma conflitante com o que vinha acontecendo na UTFPR, onde a dança esteve marcada por sua espetacularização.

Um projeto pedagógico que integre a perspectiva tecnológica da identidade da UTFPR, como principal contexto dessa escola, precisa ser cuidadosamente pensado, caso contrário corre-se o risco de mais uma vez se “jogar fora a água do banho junto com a criança”.

Percebo que o ensino de dança historicamente construído na UTFPR dialoga com sua identidade, embora não esteja certa se os professores que fizeram parte da construção desse passado estavam cientes das implicações políticas das práticas pedagógicas de dança que desenvolviam. De qualquer forma, após essa revisão contextual, tornam-se mais visíveis e palpáveis, as possibilidades que abrigamos motivos pelos quais a UTFPR tenha incluído a arte em seu contexto. Em uma leitura crítica sobre a formação tecnológica oferecida por essa instituição, relacionando-a ao mercado de trabalho capitalista neoliberal vigente em nosso presente histórico, evidencia-se o uso da arte como parte da produção de um capital humano de melhor “qualidade”, em outras palavras, mais culto e criativo.

Por isso, na UTFPR, uma proposta de ensino de dança comprometida com o contexto político pedagógico da instituição não se faz com a mera inclusão

tecnológica como recurso para investigar, pesquisar ou criar danças. Sim, estas situações podem acontecer, mas não alcançarão uma perspectiva contra hegemônica libertadora se não se constituírem como estratégias para “integrar ‘ecologicamente’ o universo simbólico do diverso na urbe tecnológica” (SODRÉ, 2012, p. 184), uma vez que o problema não se encontra na tecnologia em si, mas no uso sistemático de sua potência como mecanismo de universalização neoliberal.

### 3 MATERIALIZANDO PENSAMENTOS CRÍTICOS EM PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

“É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença, passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’”.

(Tomaz Tadeu da Silva)

Em um panorama contra hegemônico, torna-se indispensável profanar as identidades hegemônicas em favor da diversidade, a qual é admitida pela perspectiva dominante como diferença. Entretanto, para profanar, é necessário o reconhecimento do dispositivo atuante, de percebê-lo como tal, para então desarticular seu modo de sobreviver. Neste sentido, profanar se dá enquanto ação, acontecimento que tem a intenção de repropor algo. “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas. A sociedade sem classes não é uma sociedade que aboliu e perdeu toda memória das diferenças de classe, mas uma sociedade que soube desativar seus dispositivos, a fim de tornar possível um novo uso, para transformá-las em meios puros”(AGAMBEN, 2007, p. 75). Vale ressaltar que este “novo uso” é público, pois emerge da necessidade de projetos mais democráticos para vida humana.

Essa pesquisa, portanto, pretende compartilhar estratégias de profanação da cultura escolar, desarticulando-a de uma representação da educação mercantilista, visando atuar diretamente na reformulação dos princípios que regem uma compreensão sobre metodologia de ensino. Segundo Boaventura de Souza Santos, “o que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes...” (SANTOS, 2007, p. 32). Nesse sentido, o intuito de emancipar o aluno se transforma em importante objetivo do trabalho docente, o qual necessariamente deve mobilizar o professor a construir um escopo conceitual para sua metodologia, e que este escopo esteja alinhado à perspectiva de emancipação do aluno.

Mas em que consiste emancipar o aluno? Como já discutido no subcapítulo 2.1, consiste em oferecer-lhe ferramentas para que, ele mesmo, consiga se libertar da condição de oprimido que lhe foi reservada pela universalizada concepção de educação “bancária<sup>31</sup>”. Nesse sentido, cabe ao educador identificar em quais conceitos sobre educação, aluno e professor, estão sendo organizadas suas aulas. O objetivo é ponderar sobre o quanto, os recursos usados para ensinar, têm possibilitado, ou não, o diálogo entre todos em aula. Como também, é importante ponderar se os diálogos têm sido construídos em uma forma que viabilize reflexões críticas acerca de seus conteúdos.

A forma do diálogo proposto pelo professor deve auxiliar o aluno a construir sua experiência de transitar pela densidade, nem sempre aparente, dos conteúdos abordados. É este transitar, como uma espécie de “viagem”, pelas camadas do conteúdo que possibilitam o aprendizado e desmistificação do mesmo. Geralmente os professores inserem o conteúdo de forma explicativa conclusiva e, ao fazê-lo, empobrecem a busca do aluno. A explicação que o professor oferece deve ser apenas uma primeira problematização capaz de mobilizar o processo de busca pela aprendizagem. Metaforicamente, conforme Marques (2010) seria como oferecer ao educando um “território” e investi-lo de curiosidade para cartografá-lo.

### 3.1 O JOGO COMO METODOLOGIA CONTEMPORÂNEA

“Que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso.”

(Jacques Rancière)

Por que a escola cumpre o principal papel educacional na sociedade ocidental moderna? Por que a escola representa um modelo específico de transmissão de conhecimento? Estas reflexões iniciais são imprescindíveis para legitimar estratégias de profanação como práticas de uma educação libertadora.

Como as fundamentações que permitem a elaboração de respostas para essas questões já foram discutidas, irei pontuar com um recorte da escrita de Sodré (2012), o resumo daquilo que objetivamente interessa para continuidade das reflexões aqui pretendidas.

---

<sup>31</sup>O termo educa o “bancária” foi elaborado por Paulo Freire como antag nico de uma educa o para liberdade. Esta abordagem e suas questões já foram discutidas anteriormente nesse texto.

Escola, por outro lado, não é o lugar físico onde acontece o processo educacional, e sim a forma cultural moderna – ao lado de outras, como democracia, o mercado, etc. – pela qual se incorpora conhecimento. A modernidade dessa forma consiste basicamente em entender escola como escolarização, separando a transmissão de suportes fixos, seja um prédio, um livro ou a escrita.

Enquanto forma, ela carrega as marcas do processo de espacialização e temporalização compatível com o modo de produção econômico dominante. Ou seja, se ela é espaço e tempo enquanto forma, é necessariamente espaço – tempo produzido para adequar-se ao nível de reprodução das forças produtivas existentes. Do mesmo modo que outras formas ou instituições sociais (embora não centradas na função de transmissão cultural), a escola implica um sistema operativo com regras de funcionamento específicas, em geral herdadas de instituições ideologicamente hegemônicas num determinado momento, a exemplo da Igreja. (SODRÉ, 2012, p. 249)

Muitos são os fatores que podem exemplificar onde estão os acordos tácitos da constituição e uso do espaço-tempo escolar, o qual tem se mostrado organizado como “dobra” de uma realidade social opressora e produtora de desigualdades. Para ilustrar, onde estão os dispositivos de poder da cultura escolar, citarei aleatoriamente algumas situações existentes nesse contexto, como exemplos que vêm representando a identidade dominante.

- O sinal: o tempo escolar é cronometrado e fragmentado. O sinal, assim como em uma fábrica, quartel ou penitenciária, marca a distribuição e organização do tempo de modo a torná-lo mais produtivo.
- As filas: a organização em fila é a representação da indiferença. As carteiras em fila em uma sala de aula permitem que o professor seja o único a ter uma visão geral sobre o espaço, restando aos alunos apenas ver o próprio professor e/ou as costas de alguém de quem precisa ser indiferente. Esse modelo garante um aluno vigiado e bitolado, igualmente aos animais usados como tração.
- Sérição: a sérição escolar dividida em anos, ciclos, períodos, entre outras nomenclaturas, carrega o germe da inferioridade do aluno em relação ao professor. A perspectiva de uma sérição hierárquica de acesso ao conhecimento garante que a aprendizagem do aluno esteja continuamente incompleta<sup>32</sup>, pois sempre faltará algo que ainda não aprendeu, e este algo, persistentemente sempre estará na série seguinte. Esse modelo além de ensinar submissão, docilidade e reforçar o conceito

---

<sup>32</sup> A ideia de incompletude descrita aqui corresponde ao mal sentido do termo, colocando-o em relações verticais de comparação entre partes. Algo muito diferente da ideia de inacabamento descrita em Paulo Freire, como condição e “boniteza” da condição humana pela busca do conhecimento.



de meritocracia, também corrompe a identidade do professor, o qual encontra no fracasso do aluno a afirmação de sua necessidade.

- Uniforme: a palavra é autoexplicativa, visa a homogeneização dos sujeitos, em prol da invisibilidade das diferenças.
- Pátios e corredores: o tempo cronometrado tem impedido que os alunos vivenciem os espaços escolares, assim como, medidas opressoras de diretores e agentes educacionais de apoio, veem agindo de forma a castrar o direito do aluno em se relacionar com sua escola. Mesmo no recreio há inúmeras restrições sobre onde ir e o que pode ser feito. O amplo distanciamento entre o aluno e a escola, é reforçado pela negação de que práticas de pertencimento sejam elaboradas nesse local, tornando-o um espaço sem significações construídas pelo aluno.

Poderia continuar a escrever essa lista indefinidamente, pois são muitos os mecanismos existentes na escola que garantem a essa instituição sua identidade dominadora. Entretanto, continuarei a abordar o tema de forma inversa. Discutirei o conceito *dejogo*, a partir das contribuições do pesquisador João Batista Freire (2005), restringindo meu olhar às problematizações que emergem das relações tradicionais de ensino vinculadas aos interesses de uma discussão sobre metodologia.

Mas afinal, o que é jogo? Muitos autores dedicaram seus estudos à tentativa de responder esta questão, a qual se mostrou extremamente difícil. O historiador Johan Huizinga em sua obra *Homo Ludens* (1938), assim como o sociólogo e crítico literário Roger Caillois em seu livro *O jogo e os homens* (1958), têm sido considerados como as principais referências nesse tema. Entretanto, o estudo de J. B. Freire (2005) questiona a incursão fragmentada, realizada por Caillois e Huizinga, pela busca da compreensão sobre o que é jogo.

Huizinga, sem dúvida alguma, firmou-se como referência na questão que estou estudando. Sua obra é abrangente e um de seus tópicos refere-se ao que estou criticando nesse momento. Como Caillois, ele insiste em identificar o fenômeno inventariando suas partes. Para ele, o jogo é uma forma de manipulação da realidade. Mas não é isso também que faz, boa parte das vezes, a publicidade?

A exemplo de Caillois, Huizinga atribuiu ao jogo o caráter de atitude voluntária, promotora da liberdade e regrada. Ele afirma ainda que a atividade lúdica absorve inteiramente o jogador, porém isso também pode ser perfeitamente presenciado em diversas situações de trabalho. E dizer, como ele diz, que o jogo é limitado no espaço e no tempo, que é frívolo, que cria ordem ou gera alegria, em nada o distingue de outras atividades humanas. (FREIRE, J. B. 2005, p. 50)

Os inventários de diversos autores foram colocados em “xeque” por J.B.Freire(2005), descaracterizando como possibilidade a construção de um conceito acerca do jogo que esteja pautado pela distinção entre as partes que compõem ou não sua manifestação. Para este autor “agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma delas separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão.” (FREIRE, J. B. 2005, p. 52)

O pensamento de J. B. Freire (2005) para conceituar o jogo está imbricado a questões que dizem respeito tanto à natureza, quanto à cultura. Por considerar que o jogo é uma trama praticável tanto por atitudes socialmente construídas, quanto por ações naturalmente estabelecidas para além da subjetividade humana. Sendo assim, J. B. Freire (2005) fundamenta seu estudo sobre jogo na teoria psicogenética de Jean Piaget<sup>33</sup>.

Em outras palavras, é possível dizer que para J.B. Freire (2005), o jogo não é a causa de uma atividade/ação, mas sim um modo de se relacionar com qualquer atividade/ação. Ou seja, hipoteticamente, um jogo pode começar a acontecer, por exemplo, nos modos de construção que alguém estabelece como estratégia para lidar com alguma situação, ou ainda, o jogo pode estar no próprio ato destinado como estratégia estabelecida, a qual pode seguir em dinâmicas de reconfiguração constantes.

Nesse sentido, partindo da influência de Piaget (1978) em J. B. Freire (2005) é possível organizar o seguinte fluxo: **ação/percepção**, como o *desequilíbrio* de um conhecimento já existente; **criação e solução**, como a *assimilação e adaptação* do novo conhecimento sendo *acomodado* e restabelecendo o equilíbrio; **ação/percepção**, como novo *desequilíbrio* do conhecimento *acomodado* e/ou já existente, e assim por diante<sup>34</sup>. Este fluxo segue ao infinito e sustenta a ideia de que o modo pelo qual os seres vivos, os quais estão iniciando suas jornadas de apreensão do mundo, sobrevivem acontece através desse tipo de jogo. Por isso que em crianças pequenas, o universo do jogo é muito fácil de ser percebido, pois elas não exploram o mundo por motivos coercivos,

---

<sup>33</sup>Jean Piaget é uma das principais referências em estudos psicogenéticos voltados para educação, ao lado de Lev Vygotsky e Henri Wallon. A Teoria Psicogenética de Piaget defende que a construção de conhecimento acontece quando um indivíduo se relaciona, física ou emocionalmente, com alguma questão ou objeto, causando o *desequilíbrio* de conhecimentos adquiridos anteriormente. Sendo assim, a teoria de Piaget é desenvolvida a partir de três princípios fundamentais: *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*. Mais informações sobre as teorias psicogenéticas na educação podem ser lidas em LA TAILLE (1992).

<sup>34</sup>Vale a pena ressaltar que os conhecimentos novos não são “colocados” pelo corpo ao lado dos conhecimentos antigos, conforme a defasada ideia de arquivos na memória. O conhecimento novo dialoga com os já existentes criando uma terceira configuração entre os dois, fruto das relações de adaptação entre o novo e o já conhecido. Para questões pedagógicas, sugiro a leitura do livro *A formação do símbolo na criança*, Piaget (1978) e para questões do corpo na dança, reafirmo a leitura do livro *Corpo: pistas para estudos indisciplinados*, Greiner (2005).

mas sim pelo prazer do desafio e deleite por suas descobertas. A principal ferramenta usada por crianças pequenas para explorar o mundo está desvinculada de questões objetivas, ao contrário disto, baseia-se prioritariamente na subjetividade e na imaginação. A criança vive ancorada em um mundo interior provido de inúmeros “faz de conta”, que lhe possibilita apreender o mundo através de jogos<sup>35</sup>.

Executando alguns casos no campo da pedagogia, em que, seguindo um plano, jogo e trabalho andam lado a lado, é preciso estar livre das obrigações objetivas para ter acesso ao jogo. E é ao ver-se livre das obrigações objetivas que nos refugiamos na esfera do mundo subjetivo e podemos decidir, por nossa conta, o que fazer. Talvez nesse caso joguemos. Mas, quando jogamos, é sempre nesse caso. (FREIRE, J. B. 2005, p. 67)

Este pensamento proporciona a reflexão sobre o uso utilitarista, ou, o não uso do jogo como possibilidade de ensino na escola. Ao considerar a esfera livre e subjetiva dos jogos, evidencia-se sua potencialidade como ação espontânea e prazerosa, o que pode definir o jogo como algo lúdico. No entanto, diante das perspectivas culturais da escola hegemônica este aspecto benéfico da ludicidade, que a princípio se apresenta como algo proveitoso, pode se tornar inoportuno.

Conforme J. B. Freire (2005), muitos professores incorrem em armadilhas conceituais quando o assunto é a configuração de ensino a partir de jogos. Na maioria dos casos, a ludicidade é prontamente excluída das aulas por comprometer a seriedade necessária ao aprendizado. Esta seriedade está prioritariamente baseada no compromisso dócil do aluno em aprender sem necessariamente compreender aquilo que lhe é ensinado, trata-se de uma dinâmica que viabiliza a manutenção da ordem e do domínio sobre o que é produzido na/pela escola. Outros casos, quando o professor se arrisca em proposições lúdicas, usam o jogo de forma utilitária para conseguir que os alunos façam coisas que naturalmente não fariam, a exemplo, decorar informações. Ressalto que em casos assim, o conteúdo não é encontrado pelo aluno dentro da dinâmica do jogo, mas sim em explicações que buscam seu exercício aplicado ao jogo, situação esta que por muitas vezes está focada na memorização ou em favor de algum condicionamento. E ainda, é possível encontrar dinâmicas de jogos, onde o professor inviabiliza qualquer liberdade. A restrição da liberdade dos alunos, indicada pela negação da “bagunça”, barulho, ou de qualquer reorganização de espaço, encontra-se no

---

<sup>35</sup> João Batista Freire (2005) não distingue jogo e brincadeira. Ambos se constituem como um modo específico de se relacionar com situações. Para esse autor, brincar é denotativo de se estar jogando.

medo de que estes alunos quando “soltos/livres” em situações diferentes daquelas estabelecidas implicitamente para sala de aula, tornem-se incontroláveis<sup>36</sup>!

Não é somente a reforma do ensino que precisamos incrementar; é a própria reforma do conhecimento. E aqui, neste tópico, pela primeira vez uso a palavra jogo, para introduzir a ideia de uma revolução na inteligência humana. O poder está nas mãos dos homens que aprenderam a lidar melhor com a imaginação, mesmo que o façam mal; ou seja, aqueles que aprenderam a desenvolver, em níveis superiores, a capacidade de representação mental, o que não quer dizer que haja uma ética correspondente a esse desenvolvimento no uso que fazem dessa habilidade.

Esse poder, no entanto, não é uma graça divina, atributo privilegiado de uma determinada classe social. É uma construção potencialmente ao alcance de todos os seres humanos, desde que possam, dignamente, ter suas necessidades satisfeitas, porque o mundo da imaginação humana é o mundo das sobras e não das faltas.

A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto, a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão. (FREIRE, J. B. 2005, p. 96)

João Batista Freire (2005) reforça a reflexão que estou realizando nessa pesquisa sobre a transformação da escola produtora de capital humano -propósito típico das instituições de ensino emergentes do capitalismo neoliberal - para uma escola que potencialize o próprio humano, e, por conseguinte, a humanidade. Sendo assim, esse modelo de escola precisa ser transformado em sua dinâmicas cultural, assim como a própria ideia de universalização que sustenta a crença na necessidade de um modelo. Algo assim solicita, primeiramente, a reconfiguração conceitual que incide sobre as representações das práticas escolares cotidianas. Esse movimento transgressor contribuiria para que outras lógicas pudessem ingressar às representações pedagógicas, transformando-as.

Sendo assim, por estar imbuída deste comprometimento político, que minhas argumentações nessa escrita vão ao encontro de uma prática profanadora da cultura escolar construída por uma **forma** contra-hegemônica – *o jogo* – que subsidie uma **prática** igualmente contra-hegemônica – *a dança como linguagem artística contemporânea* – que seja capaz de realizar um **novo uso**– *educação libertadora* - daquilo que a modernidade universalizou como **modelo hegemônico de ensino**– *a escola*. Ou seja, a forma prática de dar um “novo uso” ao ensino de dança na escola,

---

<sup>36</sup>Lembrando que a ideia de liberdade não está associada ao se deixar fazer qualquer coisa de qualquer maneira, mas sim em construir junto com o aluno possibilidades plurais de busca e investigação do conhecimento. Nesse sentido, o termo “incontrolável” pretende ressaltar o excesso de controle exercido sobre os alunos pelas instituições de ensino e a necessidade de uma metodologia que não esteja amparada em manter esse mesmo tipo de controle coercitivo.

ancora-se no ensino de uma dança que seja possível para todos os corpos, o que não significa que aprender dança seja uma tarefa fácil pra cada um desses corpos, ou que todos alcançarão resultados igualmente potentes. Porém, o mesmo acontece em outras áreas de conhecimento, nem todos possuem a mesma afinidade com este ou aquele conhecimento, o que realmente importa frisar nessa discussão é a importância das aulas escolares de dança, serem conscientemente educacionais e democraticamente acessíveis.

A partir daí, torna-se importante ressaltar com maior especificidade os aspectos concernentes ao cotidiano prático do ensino de dança nas escolas. Para mobilizar estas questões, tomarei por princípio mais uma reflexão de J. B. Freire (2005) sobre jogo, a qual parte da seguinte “imagem”:

Uma pessoa pega cinco pedrinhas e coloca-as cuidadosamente sobre o chão. Em seguida ela procura memorizar a posição de cada pedrinha no chão. Recolhe, então, as pedras e, na próxima vez, procura coloca-las novamente no mesmo local onde estavam anteriormente. É certo que a posição das pedrinhas será quase a mesma da ação anterior, dependendo, logicamente, da memória da pessoa.

Suponhamos agora que essa pessoa marque no chão, com um giz, a localização de cada pedra. Na terceira vez que ela for colocar as pedras no chão, usará como referência as marcações. É quase certo que ficarão dispostas da mesma forma que na ação anterior.

Comparando as duas situações percebemos a diferença entre as atitudes de lançar a esmo as pedras e colocá-las cuidadosamente no chão. Nos dois casos podem acontecer acontecimentos imprevisíveis, mas há uma tendência maior para imprevisibilidade no primeiro. Há riscos nos dois casos, mas há mais riscos no primeiro. As coisas **jogadas** não possuem a objetividade das coisas arrumadas, **depositadas** cuidadosamente, porque, se pretendo ser objetivo, não há por que jogar. (FREIRE, J. B. 2005, p. 118, grifo nosso)

Esta “imagem” desperta reflexões importantes, quando compreendida em sua conotação metafórica. Traduz a objetividade da ação cuidadosa de depositar as pedrinhas no chão, como as práticas de ensino pautadas na memória, acerto, imitação. Assim como, evidencia que se a mesma ação for “jogada”, ela será transitória, imprecisa, ampla e surpreendente. Ou seja, quando um professor opta por acolher maiores riscos, acolhe também um maior número de “problemas”, diferentemente de quando escolhe agir por via de cuidadosos “depósitos”. Entretanto, Paulo Freire e Isabel Marques, fundamentaram seus pensamentos pedagógicos justamente na importância da problematização na construção de práticas de ensino contextualizadas e libertadoras. Afinal, como posso ensinar meu aluno a problematizar a realidade, em outras palavras, ter um olhar contemporâneo sobre o mundo, se não houverem problemas a serem problematizados? Conforme Tridapalli (2008):

Entende-se, desse modo, que a educação emerge das relações corpoambiente, sujeitomundo, corposujeito, mundoambiente... Um mundo que se configura constantemente: socialmente/naturalmente/culturalmente mutável, imprevisível e também desigual, confuso, contraditório. A educação, assim, como experiência relacional, não ocorrerá como transferência, já que não pretende linearizar procedimentos e, portanto, não aposta em certezas absolutas. Ela se organiza aberta e é problematizante, pois inevitavelmente lida com problemas que emergem das relações e fricções entre sujeito e mundo.

É nessa prática educacional que está inserida a função de transformação, na qual é possível construir possibilidades para produção de conhecimento, e em que os aprendizados como acordos em dança aparecem como criação. É nessa lógica que se intensifica e problematiza criativamente a existência-promovendo experiências de aprendizagem na partilha e troca, nos relacionamentos dos sujeitos entre sujeitos e o mundo – que a elaboração de informações em dança pode conjuntamente ser produzida. (TRIDAPALLI, 2008, p. 23-24)

Nesse sentido, o *jogo* potencializa a criação de problemas em busca de soluções, na mesma medida em que investe prazer, curiosidade e sensações físicas reais, no corpo do jogador. Sendo assim, o *jogo* se mostra como um modo generoso às diversidades em mobilizar a investigação e criação de acordos entre os diferentes corpos dos jogadores, como também entre o jogador e o próprio jogo. Esse processo dialógico auxilia o jogador a perceber-se enquanto corpo móvel, propositor e criativo. Ademais, diante dos objetivos do jogo e das sensações suscitadas pelo ato de jogar, será possível também ao jogador, durante o jogo, construir e agregar significados para suas ações.

Ao professor, torna-se possível através do *jogo* construir relações e afetos a partir da elaboração de um conjunto de regras iniciais, sempre no intuito de provocar que o corpo do jogador possa viver suas potencialidades de forma diversa e espontânea, contribuindo tanto para busca de conhecimentos - da dança – quanto, para descoberta de habilidades necessárias à execução, criação ou proposição de diferentes demandas móveis.

Sendo assim, o *jogo* como estratégia de profanação da cultura escolar, revela-se como uma forma potente de estabelecer diálogos dinâmicos em proliferar uma identidade subversiva. Ou seja, em estabelecer outros princípios e finalidades às metodologias de ensino, sobretudo ao ensino da dança.

### 3.2 CONFIGURANDO UMA METODOLOGIA PARA DANÇA

Mais uma vez prossigo com minhas reflexões a partir da colocação de um questionamento: por que o título deste subcapítulo não faz referência a nenhuma estética específica de dança?

Embora meu trabalho esteja pautado na dança contemporânea, quero evidenciar que minha questão não se trata da dança contemporânea, mas de um ensino contemporâneo de dança. Minha busca como *artista/docente* da dança se direciona à problematização do contexto escolar de modo a engajar politicamente o aluno diante do contexto de sua própria escola e do mundo onde vive. Conforme Freire (2013a):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 2013a, p. 98)

Sendo assim, busquei como coerência para meu trabalho a criação de propostas que subsidiassem diálogos e conexões advindos de problematizações, assim como, provedores de material a ser problematizado.

Neste sentido, o pilar de sustentação da minha prática como *artista/docente*, tem sido gerar situações em que se faz necessário, ou produzir uma questão, ou desdobrar continuamente uma questão já existente. A ideia é associar à investigação de dança e o próprio ato de aprender a dançar, com corpos problematizadores. Ou seja, corpos que não buscam repetir padrões, corpos interessados em descobrir caminhos e serem surpreendidos, corpos perceptivos de seus ambientes e de outros corpos, corpos em construção, inacabados, comprometidos e engajados.

O exercício de formular hipóteses, sugestivo, especulativo, em sua qualidade de experiência perceptiva e cognitiva, aponta para um corpo que é capaz de levantar e discutir problemas que resultam dessa percepção e experiência: das relações entre corpo e ambiente, experimentadas como um tenso jogo entre restrições e não restrições. O corpo em condição interrogativa e reflexiva move-se problematizando o seu modo de estar no mundo. O corpo que investiga, dessa forma, reconhece e seleciona problemas. (TRIDAPALLI, 2008, p.69)

A citação de Tridapalli (2008) está voltada para os interesses de criação em dança, baseando-se num corpo que prescindiu uma anatomia específica, ou seja, a condição de um estado criativo depende apenas de se ter um corpo disponível, independente de sua forma física, pensamento que subsidia um “novo uso” para o ensino da dança. Todo corpo que se entregue para propostas que incitem e provoquem problematizações, poderá se relacionar de forma investigativa e criativa ao lidar com essas propostas, o que em uma perspectiva pós década de 60, constitui-se como parte dos interesses da dança.

Talvez a complexidade desta questão esteja na formulação das propostas, para que as mesmas sejam potentes em desafiar os corpos em suas problematizações e em produzir um estado interrogativo/reflexivo de corpo. Para tanto, o *jogo* tem sido o ponto de conexão que fundamenta os níveis de coerência de minhas escolhas pedagógicas como *artista/docente* e tem garantido a construção de encaminhamentos eficientes em gerar problematizações e proposições de/para dança.

Para uma melhor compreensão sobre o universo dos pensamentos contemporâneos em dança e suas imbricações teóricas na prática, apresentarei e discutirei alguns exemplos, a partir de propostas trabalhadas na UTFPR no final de 2014 e começo de 2015, que para além dos conflitos, proporcionaram transformações no panorama de ensino de dança nessa instituição.

### **3.2.1 Imbricações teórico-práticas nas aulas de dança da UTFPR**

Continua sendo muito difícil encontrar um caminho intermediário, e somos vários os que estamos buscando outra via, na qual a questão não é tomar ou não o poder mas transformá-lo, sobretudo a partir de um princípio que é fundamental: em todas as lutas os conflitos são determinados pelas classes dominantes. Quando lhes falo do uso contra-hegemônico, parto dos termos do conflito, porque não está na agenda política uma transformação global.  
(Boaventura de Souza Santos)

Desde o ano de 2013, quando assumi o cargo de professora de dança da UTFPR, tenho buscado pelo sentido de minha existência neste contexto. Percebo que minha busca tem sido conflitante aquilo que a universidade esperava de mim, porém são estes mesmos conflitos que tem me proporcionado enxergar propósitos e caminhos para dança nesse contexto.



Sendo assim, apenas nesse momento próximo ao final da escrita, é que faço a escolha de compartilhar alguns exemplos que ilustram os pensamentos reflexivos construídos por essa pesquisa. Trata-se de uma tentativa de convencimento do leitor sobre a importância das páginas anteriores, as quais são imprescindíveis para que a oferta de exemplos não seja compreendida pelo viés do método. Asseguro de antemão, que replicar as práticas realizadas na UTFPR, em nada corrobora com as reflexões oferecidas durante o texto, tampouco com outras realidades escolares. Conforme Freire (2015b).

O que quero dizer é que uma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. (FREIRE, 2015b, 56)

Nesse sentido, a transferência direta de uma prática docente, por mais revolucionária que esta se apresente, nada mais é do que repetir o padrão hegemônico de ensino fundado na cópia. Portanto, se há o desejo de emancipar o aluno, torna-se indispensável que antes, o próprio professor seja emancipado. De acordo com Marques (2010), é preciso que o professor saiba identificar quais fatores constituem, sustentam e dão forma ao seu aprendizado. Pois são os conceitos imbricados aos contextos e conteúdos que são capazes de configurar metodologias de ensino, por isso é necessário ao professor saber “diferenciar o que está aprendendo de *como* esse conteúdo chegou até ele” (MARQUES, 2010, p. 189)

Portanto, os exemplos que seguirão, servem apenas para ilustrar como os *jogos* na dança podem dar forma a uma metodologia contemporânea, a qual subsidie imbricações críticas entre dança e educação, e nesse caso específico, com a UTFPR.

Para tanto, usarei três exemplos de situações de *jogos* na dança, que aconteceram na UTFPR entre os anos de 2014 e 2015, com o intuito de reinventar a função da dança nessa instituição. Lembrando que a identidade da dança historicamente construída na UTFPR esteve pautada em práticas esportivas e de entretenimento, atendendo ao treino e à espetacularização. Sendo assim, de forma conflituosa devido à resistência da instituição em compreender porque não mantenho estas mesmas práticas, é que tenho proposto a substituição dessa identidade histórica, por outra com perspectivas

mais “inovadoras<sup>37</sup>”, sendo elas: potencializar o trabalho pedagógico como elemento híbrido do ensino e da criação artística; criar pontes educacionais entre a produção artística e a fruição/apreciação estética do espectador; criar reciprocidade entre pesquisas acadêmicas e artísticas. Estas perspectivas serão exemplificadas e discutidas com/nas atividades intituladas “A”, “B” e “C”, respectivamente. Todavia, essas atividades serão descritas fora do contexto mais amplo de um planejamento de trabalho docente completo, neste sentido cada atividade se apresentará como um recorte desconectado de sua dinâmica como um todo, sendo os três exemplos ilustrações aleatórias entre si.

Para organizar a escrita dos exemplos, compartilharei: a fundamentação teórica implicada ao tema de cada aula, os planejamentos específicos e a descrição de como cada uma dessas aulas aconteceu, juntamente com a discussão sobre *onde* e *como* se encontram algumas das estratégias que proporcionaram abertura aos diálogos políticos e pedagógicos desejados. Sendo assim, destacarei em negrito algumas partes da escrita, as quais servirão mais adiante no texto como subsídio para discussões acerca dos objetivos traçados para os jogos, como também das potencialidades que vieram à tona durante a realização dos mesmos.

Para finalizar a introdução da ideia de exemplos como parte desse texto, gostaria de reforçar que os mesmos visam ilustrar a discussão de pensamentos metodológicos para o ensino de dança em ambientes formais de educação. Desse modo, em nenhum momento, desejo defender ser este o único jeito, ou o jeito mais eficiente para ensinar dança na escola. O que estou defendendo é a necessidade por uma metodologia de ensino de dança que não seja negligente aos pensamentos contemporâneos da dança e nem aos pensamentos contemporâneos de educação, sendo capaz de manter ambos em sinergia dialógica.

### **3.2.2 Exemplos de jogos na dança.**

O primeiro planejamento que será compartilhado, diz respeito ao tema “desenvolvimento” e contempla a compreensão sobre os diferentes modos de se

---

<sup>37</sup> Optei pelo uso de aspas para enfatizar duas leituras críticas sobre o termo inovação: 1) a contradição da Universidade **Tecnológica** Federal do Paraná, em aderir uma inovação da dança. 2) a releitura do uso universalizado da ideia de inovação, a qual não precisa necessariamente estar vinculada somente às demandas do mercado capitalista neoliberal. Nesse sentido, revigoro que a inovação da dança nesse contexto, assume a função de profanação das lógicas monoculturais incutidas na UTFPR.

desenvolver algum assunto/ideia, o que implica na percepção de que existem inúmeros parâmetros capazes de reger uma concepção sobre desenvolvimento. Esta percepção subsidia a problematização de questões concernentes a monocultura de um tempo linear. Para enfatizar os aspectos dessa monocultura, citarei Santos (2007) quando este autor diz que a universalização de um tempo linear corresponde:

A ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira. E, como estão na dianteira, tudo o que existe nos países desenvolvidos é por definição, mais progressista que o que existe nos países subdesenvolvidos: suas instituições, suas formas de sociabilidade, suas maneiras de estar no mundo. Esse conceito de monocultura do tempo linear inclui o conceito de progresso, modernização, desenvolvimento e, agora, globalização. São termos que dão a ideia de um tempo linear, no qual os mais avançados sempre estão na dianteira e todos os países que são assimétricos com a realidade dos países mais desenvolvidos são considerados atrasados ou residuais (...) Já se pode observar qual é a implicação dessa monocultura: nesse modelo, é impossível pensar que os países menos desenvolvidos possam ser mais desenvolvidos que os desenvolvidos em alguns aspectos. (SANTOS, 2007, p. 30)

Sendo assim a atividade “A”, descrita abaixo, foi concebida com o propósito de problematizar e dar visibilidade a ausência produzida pela monocultura do tempo linear. Percebo que a representação do tempo linear incide na cultura escolar hegemônica, sendo a seriação seu exemplo mais aparente, assim como, também percebo a atuação dessa monocultura em outras relações educacionais. Nesse sentido, posso mencionar que a contextualização da especificidade político-pedagógica da UTFPR, permitiu que o perfil de formação de seus alunos fosse questionado em sua característica de assistência à premissa tecnológica universalizada em princípios neoliberais de progresso.

Portanto, o tema “desenvolvimento” proposto pela atividade “A” é emergente do contexto político pedagógico da UTFPR e cumpre a função de ensinar dança a partir da profanação das representações de um tempo linear universalizado. A forma como o jogo da atividade “A” foi elaborado, visa contemplar características educacionais a partir de uma articulação híbrida entre o ensino de dança e criação artística. O objetivo é abordar questões sobre jogo/dança/UTFPR/mundo de forma indissociável, portanto concomitantes, o que significa dizer que não há discernimento sobre quando o jogo está promovendo o aprendizado sobre cada uma das partes que o constituiu conceitualmente.

Todavia, para tornar estas partes potencialmente visíveis, farei o exercício de evidenciar alguns aspectos subliminares, no intuito de aproximar o leitor dos desdobramentos suscetíveis à atividade.

ATIVIDADE “A”.

TEMA: “Desenvolvimento”

Objetivo geral:

- **Compreender o desenvolvimento de um assunto/ideia.**

Objetivos específicos:

- Explorar o material do jogo (cores, tamanhos, formas, volume, relações entre as peças).
- Reconhecer os conteúdos implicados nas estratégias usadas no jogo/material como assuntos/ideias/textos de dança.
- Compreender a abordagem lógica do jogo realizado com as peças.
- Compreender que esta mesma lógica pode ser realizada no/pelo corpo.
- Atribuir sentido nas construções advindas do jogo/material, assim como quando advindas do corpo.

PROPOSTA:

Confeccionar um material que possibilite a interação do aluno com conteúdos implicados no “desenvolvimento” de assuntos/procedimentos de dança. O conhecimento sobre “desenvolvimento” pode potencializar criações em dança, tanto em improvisações quanto em estruturas coreográficas mais rígidas.

MATERIAL PARA O JOGO:

- Kit de peças – diversas peças com tamanhos, formas e cores variados.
- Kit de sorteio – qualquer objeto que guarde os assuntos que serão desenvolvidos durante a execução do jogo. Os assuntos podem ser palavras escritas em pedaços de papel, tecido ou qualquer outro suporte. Exemplo de assuntos: casa, ponte, boca, bicicleta, roda, chuva, corpo, tempo, amizade, caminho, pássaro, território, espaço, etc...
- Proposta de material para o jogo:

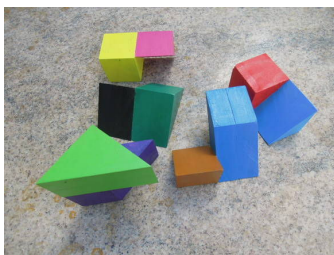


Figura 1 – kit de peças

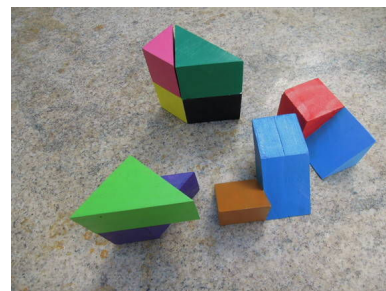


Figura 3- kit de peças

Figura 2 – kit de sorteio

**O JOGO:**

Em grupos pequenos, os alunos devem sortear uma palavra e todos os grupos devem desenvolver, inicialmente com o kit de peças, a palavra sorteada. O ideal é que os participantes do jogo sejam capazes de agir coletivamente e sem a necessidade de comunicação oral para gerar os acordos e percepções do modo como o assunto pode ser desenvolvido. Para tanto, algumas estratégias podem ser usadas, seguem algumas sugestões:

- Iniciar a atividade permitindo que os participantes primeiro conversem sobre a palavra, compartilhando com o grupo os sentidos que cada um atribui para tal palavra. Somente após este momento, o jogo começa efetivamente com as peças.
- Organizar o grupo em círculo e estabelecer um sentido (horário ou anti-horário) para que cada indivíduo participe do desenvolvimento do assunto sorteado. Assim, o primeiro deve propor algo usando as peças (mas não todas) que deverá ser “complementado” pela pessoa que virá na sequência e assim por diante, até que as peças se esgotem, ou, até que algum participante decida encerrar não colocando mais peças na estrutura. A pessoa que dará início ao jogo deve ser substituída por outra a cada rodada.
- Definir uma ordem entre os participantes para que individualmente seja possível desenvolver a palavra sorteada, o jogo pode seguir (em sentido horário ou anti-horário) de forma que cada participante tenha que desenvolver a mesma palavra sem repetir as “formas” que foram usadas anteriormente. Deste modo, a cada posição na ordem do círculo que o participante assuma durante o jogo, pode tornar sua relação com o jogo mais complexa, criativa e singular.

Os grupos devem compartilhar entre si os resultados de suas interações com o jogo, podendo haver reflexões e diálogos sobre os materiais produzidos, suas diferenças, seus modos de organização e processos de subjetivação. Neste momento, a mediação do professor é fundamental para orientar e propor as relações imbricadas ao contexto do conteúdo que se está trabalhando.

Em um segundo momento, o jogo pode prosseguir sem as peças, somente com as palavras sorteadas. Os alunos poderão explorar o conteúdo “desenvolvimento” a partir de uma brincadeira oral, ao desenvolver a pronúncia da palavra sorteada. Em um círculo, os jogadores devem explorar o desenvolvimento da fala da palavra sorteada a

partir de muitos princípios: altura, timbre, melodia, separação silábica, ênfases, ou até mesmo por outras palavras que podem surgir como desenvolvimento da primeira.

Essas experimentações, que aos poucos se aproximam do corpo do aluno, proporcionam que o mesmo construa o conceito “desenvolvimento” de uma forma mais visível, materializada e palpável. Sendo assim, espera-se que a proposta de “desenvolver” determinado assunto possa ser mais facilmente explorada pelos sujeitos. A mesma estrutura usada no jogo com as peças poderá ser realizada substituindo as peças pelo corpo. Entretanto, acredito ser importante primeiramente criar um ambiente confortável entre os alunos com a ajuda dos materiais externos ao corpo. O uso de materiais também pode auxiliar nos vínculos de confiança, liberdade e interação entre os jogadores. Após essa familiarização, as relações corporais poderão surgir com maior espontaneidade.

#### COMO ACONTECEU:

Comecei a proposta de trabalho com o tema “desenvolvimento”, a partir das **peças coloridas de madeira**, organizei os participantes em grupos de aproximadamente cinco pessoas e expliquei o princípio da ação. Vale ressaltar que as orientações foram sugestões amplas de como resolver a proposta, ao tempo que criam restrições que problematizam e estimulam a investigação de soluções, também possibilitam a abertura para caminhos desconhecidos, pois não definem como a ação deve ser realizada. As três opções pensadas no planejamento foram exploradas durante a aula<sup>38</sup> e foi bastante visível uma diferença na forma de lidar com a atividade.

**O principal impasse dos grupos, foi compreender que “desenvolver” determinado assunto/ideia, não significa dar continuidade ao mesmo, como algo que se continua a fazer do mesmo jeito.** Conversando com os alunos no final da aula, confirmei o que eu havia percebido em suas ações, no início do jogo a ideia sobre “desenvolver” alguma coisa não estava bem resolvida. A grande questão envolvida nesse impasse foi permitir que os próprios jogadores descobrissem um modo de fazer o jogo acontecer. Outras instruções, para além da inicial, não foram dadas, e a organização de um novo sentido para “desenvolver” foi construída durante a própria ação.

---

<sup>38</sup>As aulas de dança que ofereço na UTFPR estão vinculadas aos projetos de extensão propostos por mim, sendo assim, a distribuição de carga horária pode atender minhas necessidades docentes. Em outra situação, um planejamento como esse da atividade “A” poderia ser pensado para um coletivo de aulas realizadas em tempos distintos, algo possível diante de ajustes que acomodassem uma continuidade dos percursos pensados/explorados pelos alunos.

Os acordos investigativos emergem como probabilidades. O aprendizado ocorre na própria experiência do fazer, ou seja, na investigação que se apresenta como acordos temporais enquanto a dança é organizada pelo corpo. Algumas regras ocorrem como função de organização desse corpo; no entanto, não são regras rigidamente pré-dadas à experiência de investigar. A investigação é tecida no processo e as regras aparecem na experiência do corpo que testa questões e elabora particulares procedimentos de experimentação. (TRIDAPALLI, 2008, p. 36)

O que pude observar e depois confirmar em diálogo com os grupos, foi que se o jogo tivesse sido proposto para ser feito inicialmente com ações corporais no lugar das peças coloridas, teria sido mais “fácil” jogá-lo, entretanto a ideia que a maioria dos participantes partilhava sobre “desenvolvimento” era incoerente ao tema proposto, pois a ação que desejavam fazer era de prosseguir com narrativas. Os alunos pensavam em resolver o jogo corporalmente a partir de um movimento representativo do assunto/ideia sorteado, algo semelhante com uma mímica, a pessoa que desenvolveria aquele assunto/ideia, daria continuidade naquela ação como quem continua a contar uma história, deixando-a cada vez mais emocionante, ou seja, desenvolvendo novos fatos/acontecimentos imbricados ao mesmo parâmetro de percepção já definido inicialmente.

Todavia, quando se depararam com as peças, todo esse plano pré-concebido de como fazer, tornou-se inviável. Como “encenar” as ideias/assuntos com peças coloridas de madeira? Algumas tentativas foram feitas, porém eram tão subjetivas e abstratas que não davam conta de sustentar àquela percepção sobre “desenvolvimento”. Logo, os grupos foram percebendo que o material que possuíam para jogar era muito concreto e, portanto, as propostas e conexões deveriam explorar outros parâmetros, para além da interpretação da palavra sorteada. **Foi então que os alunos começaram a desviar sua atenção, antes restrita às palavras, e começaram a analisar o material na concretude de suas características.** Aos poucos percebi que questões acerca das cores, formatos, tamanhos, tipos de ocupação espacial (plana ou tridimensional) foram sendo o elo entre os jogadores e o jogo. **Conforme o jogo acontecia, a percepção sobre “desenvolver” cada vez mais se conectava a escolha de algum parâmetro da organização das peças que já estavam em jogo, para que no prosseguimento da ação, algo novo fosse desenvolvido.** Nesta dinâmica, os parâmetros estavam sempre em renovação, instigando o jogador a perceber um novo modo de estar desenvolvendo o assunto de forma diferente a cada rodada, esse movimento proporcionou a manutenção da problematização do objetivo, mantendo-o ativo e sem um fim determinado.

Quando o jogo abandonou as peças e foi para o corpo, estavam todos contaminados pela sugestão de observar parâmetros ao invés de histórias, assim, ao desenvolver o movimento de outro aluno, a percepção sobre intensidade, tamanhos, perto ou longe do chão, partes do corpo, volume, densidade, força, velocidade do movimento, entre outras, tornaram-se mais atrativas do que a ideia de narrativas, a partir de mímicas, pensada inicialmente. Outro aspecto importante esteve na criação e nas tentativas de como jogar corporalmente. Exemplo: a aluna percebeu que o colega usava muitos movimentos articulares para realizar sua ação, e decidiu que desenvolveria o que o colega estava fazendo no jogo a partir dessa percepção. Contudo, **o corpo da aluna ainda não sabia como propor movimentações a partir da exploração de suas articulações, tampouco havia recebido um modelo de como fazer, ou um caminho para se chegar num jeito certo de agir. Nesse momento, o corpo-aluna precisou inevitavelmente identificar-se com sua materialidade, com a percepção de suas articulações, reconhecer suas possibilidades, descobrir, criar, tentar, arriscar.**

O corpo, quando opera em investigação, é contaminado por informações diversas: há um contexto propício para aprendizagem quando os corpos estão se movendo no teste de procedimentos, na busca de soluções para as questões e na produção dos seus discursos de movimento. O corpo, enquanto aprende investigando, reformula suas questões, modificando *com* e *no* ambiente.

Por essa natureza, a criação/investigação se apresenta como uma experiência complexa, aberta, móvel, uma contínua produção e contaminação de significados. Dessa forma, as informações no corpo não são rígidas e o modo de operação dos aprendizados não é determinado *a priori*. A lógica de operação dos aprendizados, bem como a coleção de informações que o corpo organiza, são sempre possibilidades de ocorrências. (TRIDAPALLI, 2008, p. 29)

O exemplo da aluna citado anteriormente ilustra o processo de aprendizagem como busca e também como algo de interesse do aprendiz, pois a escolha sobre as articulações foi da própria aluna, ela quem decidiu por este interesse e não outro, afinal, o movimento possui muitas camadas, formas e dinâmicas que poderiam ter sido escolhidas.

CONEXÕES TEÓRICAS NA PRÁTICA *ou analisando os grifos:*

**“Compreender o desenvolvimento de um assunto/ideia”.**

Em uma perspectiva tradicional de dança, a comunicação se configura pela construção de histórias, geralmente lineares, desenvolvidas por narrativas subsidiadas por informações que não necessariamente são produzidas pelo corpo do dançarino.



Nesse sentido, propor ao aluno de dança, que o mesmo compreenda que o desenvolvimento de um assunto/ideia pode ser configurado a partir de princípios que não estão pautados em histórias pré-concebidas, auxilia que este aluno problematizee questione sobre a representação do movimento a única forma dese dançar. Esse fator exerce influência sobre várias demandas da dança, sendo que as principais que desejei problematizar nessa atividade foram:

- A superação de representações organizadas por movimentos que imitam a realidade. Geralmente os movimentos representativos buscam por informações simbólicas como forma de comunicação, onde há a “imitação” de um assunto/ideia universalmente reconhecido, sem o intuito de problematizá-lo como assunto/ideia da narrativa, nem como assunto/ideia no corpo.
- A percepção sobre as diferenças entre imitar uma realidade pré-concebida e produzir uma realidade imprevista. Sendo que esta última impossibilita qualquer imitação/representação, pois suas informações não estão disponíveis a priori, passam a existir apenas, quando o corpo do dançarino inicia sua exploração por questões. Estas questões se manifestam por sensações deflagradas em estados corporais, os quais subsidiam a produção de sentidos para informação. Desse modo, uma postura problematizadora do dançarino em relação ao assunto/ideia, torna-se imprescindível para a construção de novas formas (corporais) de dizê-lo.

Diante dessas proposições, a compreensão sobre a pluralidade dos modos como um assunto/ideia pode ser desenvolvido, subsidia diálogos entre a busca por aprendizagens na dança e a abertura para novas percepções da realidade.

#### **“Peças coloridas de madeira”.**

A ideia de usar um material diferente do corpo serve para enfatizar a própria noção de diferença. Ou seja, mesmo em uma situação onde potencialmente o sujeito/objeto (peças coloridas de madeira) é identificado como inferior ao meu corpo/sujeito ou aos corpos/sujeitos que conheço (identidades hegemônicas), ainda assim podem existir modos de trabalhar **com** e **a favor** das próprias características do sujeito/objeto diferente. Trata-se de perceber a diferença como potencial ao invés de inferioridade. Nessa perspectiva o Outro deixa de ser excluído e passa a integrar as dinâmicas (sociais), resignificando-as. As peças de madeira demonstram que até

mesmo aquilo que reconhecemos como, muito diferente de nós, pode ser desenvolvido, apenas há de se considerar que o parâmetro do diferente não precisa ser aquele mesmo que lhe atribuí inferioridade. O diferente desenvolve suas próprias potências, e sendo assim, não há motivos para um quadrado obrigar-se a ser triângulo!

**“O principal impasse dos grupos, foi compreender que “desenvolver” determinado assunto/ideia, não significa dar continuidade ao mesmo, como algo que se continua a fazer do mesmo jeito”.**

Como pensar uma inovação tecnológica que não atenda a lógica da obsolescência, tampouco os interesses específicos de uma classe dominante. Será que o mundo não precisa de desenvolvimento, tecnológico ou qualquer outro, que atenda outras demandas (pobres, negros, homossexuais, transexuais, mulheres, natureza, animais, reformas políticas, idosos, crianças, escravidão, etc.) ao invés de seguir sempre se ocupando em atender os mesmos sujeitos, a partir dos mesmos princípios. Será que a história da humanidade é feita só de um “modelo” de mundo e de humano?

Propor uma forma de jogo que esteja implicada em algo difícil de resolver, proporciona a reflexão sobre a impotência, antes nunca imaginada, de determinados parâmetros em atender determinadas situações. Cria-se a evidência necessária para que a inovação seja repensada em formas mais solidárias de atuação, deixando de contemplar apenas um único modelo de desenvolvimento.

**“Foi então que os alunos começaram a desviar sua atenção, antes restrita às palavras, e começaram a analisar o material na concretude de suas características”.**

A provocação oferecida pelo uso do material traz à tona a necessidade de se olhar para o Outro, percebê-lo, conhecê-lo. Oferecer tempo e espaço para que o Outro (re)encontre suas próprias potencialidades e permitir que essas potencialidades possam se manifestar, tornando-as mais visíveis para serem agregadas como possibilidades de desenvolvimento.

**“Conforme o jogo acontecia, a percepção sobre “desenvolver” cada vez mais se conectava a escolha de algum parâmetro da organização das peças que já estavam em jogo, para que no prosseguimento da ação, algo novo fosse desenvolvido”.**

Os alunos foram percebendo que incluir o Outro (peças) não acontece pela via da colonização (manutenção de um parâmetro dominante), onde as potencialidades do Outro são colocadas a serviço do “parâmetro” vigente. Ao contrário disso, a ideia de

transitoriedade foi que a melhor se adaptou para inclusão do Outro no *jogo*(vida real). À medida que o “esgotamento” de um parâmetro poderia acarretar com o fim do *jogo* ou o deixaria repetitivo e monótono, logo houve a percepção da necessidade de mudança, de transformações constantes nos parâmetros de desenvolvimento, para manter o *jogo* sempre vivo.

**“O corpo da aluna ainda não sabia como propor movimentações a partir da exploração de suas articulações, tampouco havia recebido um modelo de como fazer, ou um caminho para se chegar num jeito certo de agir. Nesse momento, o corpo-aluna precisou inevitavelmente identificar-se com sua materialidade, com a percepção de suas articulações, reconhecer suas possibilidades, descobrir, criar, tentar, arriscar”.**

Todas as situações descritas nos grifos acima, já eram corpo mesmo quando intermediadas pelas peças do jogo. Esse último grifo, entretanto, torna explícito o uso do corpo para construção das relações. Além deste motivo, destaquei essa parte do texto por compreender que essa situação ilustra a discussão sobre uma metodologia contemporânea para o ensino de dança, conforme discussão realizada anteriormente nesse texto. Desse modo, esse trecho demonstra como o aluno pode experimentar um conhecimento sem a necessidade de que o professor ofereça explicações conclusivas sobre o mesmo, como também sem a necessidade de modelos oferecidos a priori.

Nesse sentido, o *jogo* pode ser muito útil, sem ser utilitarista. Pois ao *jogar* o aluno se distancia de um referencial estético hegemônico de dança, permitindo a si mesmo explorar outras formas de propor, como também, compreender-se em movimento.

Dando continuidade aos exemplos, o segundo planejamento que será compartilhado diz respeito ao tema “percepção e prontidão”, o qual contempla a compreensão sobre a “naturalização da diferença” promovida pelo relativismo dos pensamentos binários. Ou seja, o objetivo da atividade “B” é a construção de parâmetros que superem a perspectiva rígida e hierárquica entre certo e errado, bom e ruim, superior e inferior, etc. Superar estes pensamentos subsidia a problematização de questões concernentes a monocultura da naturalização das diferenças. De acordo com Santos (2007).

Ao contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é a causa das diferenças mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são “por natureza”, e por isso a hierarquia é uma

consequência de sua inferioridade; desse modo se naturalizam as diferenças. Esta é outra característica da racionalidade preguiçosa ocidental: não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais. Por conseguinte...produzir ausência é “inferiorizar”, que é uma maneira desqualificada de alternativa ao hegemônico, precisamente por ser inferior. (SANTOS, 2007, p. 30)

Sendo assim a atividade “B”, descrita abaixo, foi concebida com o propósito de problematizar e dar visibilidade a ausência produzida pela monocultura da naturalização das diferenças. Percebo que a representação da naturalização das diferenças incide potencialmente na cultura escolar hegemônica e a exemplo disso posso citar: procedimentos de avaliação, aulas de Educação Física, uso do uniforme, entre outros. A diferença como inferioridade tem sido contemplada de forma mais aparente pelo teor competitivo das práticas esportivas, as quais têm sido recorrentes nas aulas de Educação Física. Contudo, é possível perceber este mesmo teor competitivo, infiltrado nos conceitos que regem os procedimentos de avaliação do aluno em todas as disciplinas, inclusive em Artes. A homogeneização dos mecanismos de avaliação tem condicionado a inteligência do aluno em formatos específicos de respostas esperadas, impossibilitando a descoberta e exploração das potencialidades do próprio aluno. Sendo assim, o aprendizado tradicional contribui para o fortalecimento da competição entre professor e aluno, a qual se torna profundamente desigual perante as dinâmicas de poder instituídas. Além das competições físicas e intelectuais, há também outras competições sociais que se dão de forma mais silenciosa, porém não menos potentes em produzir inferioridades. Diante de um amplo aspecto de padronização social, a escola tem feito uso da uniformização (seja da roupa ou de outros conceitos) com intuito de terraplanar as diferenças. Trata-se de um processo de silenciamento das identidades não hegemônicas. Quando as identidades não hegemônicas são impossibilitadas de se pronunciarem, restam apenas pré-conceitos universalizados sobre raça, gênero, religião, classe social, etc. Dessa forma, não se produz uma igualdade democrática, mas sim, uma igualdade construída sob a fragmentação da diferença, transformando-a em inferioridade.

Portanto, o tema “percepção e prontidão” proposto pela atividade “B” é fruto do contexto político pedagógico da UTFPR, no que diz respeito à uniformização de seu público alvo, o qual se constitui prioritariamente por homens brancos, e tem instituído um pensamento patriarcal nas práticas cotidianas da UTFPR e reforçado uma educação machista. Nesse sentido, a atividade “B” cumpre a função de ensinar dança a partir da

profanação das representações que naturalizam as diferenças, tomando-as pelo viés da inferioridade. A forma como o jogo da atividade “B” foi elaborado, visa contemplar a criação de pontes educacionais entre a produção artística e a fruição/apreciação estética do espectador. Por isso, o jogo da atividade “B”, foi realizado no pátio interno da universidade, durante os horários de pico. No entanto, para realização do jogo fora da sala de dança, juntamente, eu e os alunos, reinventamos o próprio jogo em dinâmicas mais ampliadas com a intenção de expandir as problematizações tecidas durante as experimentações iniciais, como também para agregar discussões sobre os elementos que constituem uma apresentação artística. Sendo assim, vieram á tona questionamentos sobre como levar o jogo ao público.

ATIVIDADE “B”.

TEMA: “Percepção e prontidão”

Objetivo geral:

- **Compreender/sentir um estado corporal de prontidão.**

Objetivos específicos:

- Construir um estado de conexão coletiva.
- Compreender a relação entre o individual e o coletivo.
- Ampliar a percepção.
- Perceber as potencialidades dos outros jogadores e agregá-las em benefício do jogo.

PROPOSTA:

**Elaborar um jogo que conecte a necessidade de ações individuais e coletivas, onde as regras potencializem a unidade do jogo e tornem complexas as demandas corporais de percepção entre os participantes.**

MATERIAL DO JOGO:

- Sugestão: **Quatro bolas macias de tamanhos diferentes**

Objetos que possam ser facilmente carregados nas mãos, inquebráveis, com formas ou tamanhos diferentes e que não machuquem. Dependendo do número de jogadores, poderá ser necessário um número maior ou menor de objetos em jogo.



Figura 4 – bolas de tamanhos diferentes. Detalhe para o material escolhido – borracha.

## O JOGO:

Em um espaço amplo, determinado e pré-definido, os jogadores devem manter em deslocamento contínuo o material do jogo e a si mesmos. Os alunos poderão ser divididos em dois grupos, um de jogadores e outro de espectadores. Enquanto o primeiro grupo joga, os demais observam. Durante o jogo, deverá existir a troca dessas funções.

As problematizações, que atendem os objetivos do jogo, serão inseridas aos poucos na forma de restrições. **Sendo assim, paulatinamente aos jogadores serão informadas as seguintes regras:**

- 1) Não será permitido diminuir a intensidade de seu deslocamento.
- 2) O deslocamento deve contemplar toda a área do jogo e sua dinâmica não deve ser sistematizada. (repetir o mesmo padrão de ocupação espacial continuamente, exemplos: forma circular, oito, zig-zag, espiral, etc)
- 3) Os jogadores devem manter o deslocamento contínuo da(s) bola(s), usando somente passes com as mãos.
- 4) Os jogadores não poderão se ausentar do jogo durante seu acontecimento.
- 5) Serão permitidas substituições, porém as mesmas só poderão acontecer com a seguinte lógica: a cada três jogadores/espectadores que entrem no jogo, dois jogadores poderão descansar na borda externa do espaço.

## COMO ACONTECEU:

Para realização do jogo, dividi o grupo de alunos em duas porções, enquanto uma jogava a outra observava. Na aula em que aconteceu o primeiro contato dos alunos com o jogo, não fiz uso da regra sobre as substituições de jogadores, a qual começou a ser utilizada somente em aulas posteriores.

Inicialmente a maioria das regras não foi contemplada. Além de muita risada, os jogadores permitiram que o material do jogo, nesse caso as bolas de borracha, caísse no chão por inúmeras vezes. Algo assim demonstra a falta de atenção voltada para o coletivo, a ideia de autossuficiência e a produção de ações automatizadas e ineficientes. Muitos passes foram realizados sem nenhum tipo de percepção sobre os demais jogadores e entorno. Sendo assim, muitas bolas foram arremessadas para fora do espaço, com força desproporcional à necessidade das distâncias e, sem verificação das condições do Outro que receberia a bola. Outra situação que demonstrou falta de rigor dos jogadores com as regras foi a sistematização da ocupação espacial em círculo, pouco percebida pelos próprios jogadores.

Após essa primeira tentativa, pedi aos alunos que estavam observando que fossem jogar e ao grupo que estava jogando que assumisse o papel de observador. O jogo começou de forma completamente diferente, estavam todos imbuídos do desejo de fazer o jogo acontecer, todavia, houve muita dificuldade de gerir as regras em relação ao coletivo. Observando-os com atenção e conversando com o grupo que não estava mais jogando, foi possível perceber que certa competição pairava no ar, tanto em relação ao grupo anterior, quanto à própria estrutura interna dos jogadores atuais. Os jogadores com melhor condicionamento fisicoditaram um ritmo ao grupo que se tornou difícil aos demais acompanhar. Todos começaram a perder o foco de atenção sobre o jogo e voltaram suas energias à tentativa de acompanhar a dinâmica instaurada pelos mais “habilidosos”<sup>39</sup>. **Alguns alunos do grupo manifestaram insatisfação com esse acontecimento e pediram para sair do jogo.**

Novamente solicitei aos grupos que mudassem de função, o primeiro grupo voltou para o espaço do jogo, agora com maior interesse em realizar a ação de forma mais coerente com as instruções oferecidas. Nessa tentativa o grupo ainda não soube muito bem como resolver as demandas do jogo, pude perceber que havia um estado de dúvida em muitas situações. Um exemplo disso que estou relatando pôde ser visto na forma de ocupação espacial sustentada pelo grupo. Anteriormente essa movimentação logo se sistematizou em círculo, ao perceberem que não estavam ocupando com qualidade o espaço do jogo, conforme solicitado pela regra, começaram a explorar mudanças abruptas de direções. Estas mudanças bruscas de direção se realizaram a partir da quebra do vetor inicialmente estabelecido na caminhada de um jogador, algo que proporcionou dificuldades para um relacionamento coletivo dos passes. **A alteração constante do fluxo da movimentação quando realizada sem precedentes, ou seja, como uma ação que não precisa ser construída com o Outro, responsabiliza a ineficiência da ação sempre na direção do Outro, seja por ele ter passado, ou por não ter recebido, a bola corretamente.** O fluxo, sempre interrompido, dos deslocamentos deixou os jogadores perdidos em relação de onde a bola poderia vir, assim como para onde destiná-la. Nesse sentido, era preciso problematizar melhor as dinâmicas de ocupação espacial do jogo, como também

---

<sup>39</sup>O uso de aspas reforça a relatividade do termo. Ou seja, a noção de habilidade esta amparada em um conceito hegemônico de produtividade, que não necessariamente atende a todas as situações de maneira favorável. No caso do jogo da atividade “B”, a habilidade em correr, receber e passar a bola com rapidez, não corresponde à necessidade real do coletivo, tampouco proporciona a inclusão de outras formas de demonstrar habilidade.

desenvolver melhor o domínio corporal sobre a fluidez, ou interrupção, das trajetórias espaciais.

O corpo problematiza, levanta interrogações como possibilidades de mudanças, como possibilidade de combinações de movimento, e outros modos de relações no e com o ambiente, lidando permanentemente com o embate entre suas necessidades, ideias, possibilidades e o conjunto de condições que são restritivas. É desse jogo entre restrição e não restrição, entre hábito e mudança, entre o que já existe como padrão de movimento e a possibilidade de mudanças desses padrões, que o exercício de problematização acontece. (TRIDAPALLI, 2008, p. 72)

Mais uma vez, troquei o grupo do jogo e mais uma vez foi possível perceber diferenças. A cada tentativa e observação, novos acordos se estabeleciam, até que depois da quarta mudança entre os grupos, resolvi misturá-los. Na quinta vez que jogavam, as relações pareceram mais harmonizadas, dialógicas e tranquilas, foi possível perceber que todos realmente estavam em estado corporal de prontidão não hierárquico, ainda que extremamente cansados. Foi bonito vê-los descobrindo em seus corpos, cada um a sua maneira, meios de continuarem ativos na proposta e meios de informar ao grupo sobre suas necessidades. Igualmente belo, foi ver o coletivo construindo meios para agregar as informações recebidas.

APRESENTAÇÃO PÚBLICA DO JOGO, *ou construindo diálogos com o espectador:*

Quando compartilhei com os alunos o desejo de levar a público o jogo, ocupando o pátio interno da UTFPR como proposta de intervenção da dinâmica cotidiana dessa instituição, houve um estado promissor de entusiasmo.

A ideia se pautou na promoção de uma ação interativa com os espectadores. Sendo assim, houve a preocupação de como estruturar o acontecimento do jogo de modo a ressaltar suas problematizações, uma vez que os momentos de conversa usados nas aulas para trocas de reflexões não existiriam com público. Ou seja, o jogo teria que subsidiar por vias próprias a construção de estados individuais e coletivo de percepção e prontidão.

Diante dessa questão os alunos perceberam que deveria existir algum modo para que as regras fossem compartilhadas, sem que as mesmas tivessem que ser explicadas a cada início do jogo. E ainda, a ideia de interação com o público não poderia ser programada devido transitoriedade das pessoas/espectadores no uso do pátio interno, local definido para ação e que proporciona encontropassageiros, algo bem diferente da permanência em uma sala de teatro por exemplo. Após várias tentativas de explorar o



problema em busca de sua solução, foi decidido pelo grupo de alunos organizar um jogo maior que oferecesse informações para a realização do jogo da atividade “B”, o qual seria parte da nova proposta.

Resumidamente, o novo jogo foi construído a partir da ideia de estações de trabalho que seriam delimitadas no chão ao estilo do filme *Dogville*<sup>40</sup>, nas quais o espectador poderia ser convidado a participar por um integrante do grupo propositor da ação, ou poderia participar espontaneamente. **Cada estação visou contemplar a exploração de informações corporais necessárias para o jogo da atividade “B”.** Sendo assim, foram confeccionados “manuais de instrução” para o novo jogo, o qual foi concebido como uma dinâmica de instrumentalização viva, das questões importantes para o funcionamento do jogo da atividade “B”. Ou seja, as estações foram criadas para suscitar relações de percepção e prontidão. Desse modo, o novo jogo foi organizado da seguinte maneira: as estações deveriam ser vivenciadas e substituídas por outra conforme o toque de uma sirene (previamente programada para tocar a cada 5 minutos), a qual foi alterada pelo toque de uma música, para definir e destacar o *start* inicial do jogo da atividade “B”. A música também foi usada para determinar a duração do jogo da atividade “B” (igualmente 05 minutos), dentro do jogo maior.

O jogo como um todo, seguiu continuamente por duas horas e meia, contemplando a saída dos alunos da UTFPR do período da tarde, os alunos que permanecem nesse intervalo e a chegada dos alunos do período da noite na instituição. A permanência no jogo provocou nos alunos de dança a necessidade de busca por mecanismos de adaptação ao cansaço físico e **determinou um estado corporal crescente de relações cada vez mais cooperativas na atividade “B”.**

E ainda, fazendo parte das estratégias de organização do novo jogo, os alunos e eu, confeccionamos e disponibilizamos por toda UTFPR, manuais de instruções inspirados nos manuais de jogos infanto-juvenis. Segue abaixo a descrição do manual criado por nós, alunos e professora:

#### Manual de Instruções

Idade: indicado para maiores de cinco anos.

Participantes: mínimo de três pessoas.

Componentes: 08 estações de ações físicas, ambiente sonoro como temporizador e 04

---

<sup>40</sup>*Dogville* é um filme do gênero drama, dirigido por Lars von Trier e lançado em 2003. Foi usado durante as aulas como material de apoio para discussões e se tornou uma importante referência para a elaboração da estética do novo jogo.

bolas de borracha.

Objetivo:

Que o jogador passe por todas as estações e realize suas respectivas instruções.

Como jogar:

Os jogadores podem entrar e sair a qualquer momento do jogo. Enquanto estão jogando, devem escolher uma estação de cada vez para permanecer em ação conforme sua instrução. Cada estação possui uma instrução específica que deve ser realizada. O tempo que cada jogador deve permanecer em cada estação é regulado pelo ambiente sonoro, o qual temporiza as ações em cinco minutos cada. O ambiente sonoro contém: sirene e música. Ao toque da sirene os jogadores devem buscar por uma estação para jogar, ao toque da música os jogadores devem ir, obrigatoriamente, para a estação do *jogo coletivo*.

As estações:

As estações são recortes espaciais definidos por uma marcação no chão. Dentro desses espaços é que as respectivas ações devem acontecer. Cada uma das estações possui uma característica específica de ação, a qual deve ser realizada pelo jogador. Não há restrição quanto ao número máximo de jogadores em cada estação.

INSTRUÇÕES DAS ESTAÇÕES:

Cima-baixo:

O jogador deve desenvolver ações físicas conforme o sentido que quiser atribuir ou experimentar sobre “cima-baixo”. Exemplos: nível espacial alto e baixo, o conceito de oposição, partes do corpo, subversão dos estados naturais de cima-baixo, etc.

Olhar:

O jogador deve desenvolver ações físicas conforme o sentido que quiser atribuir ou experimentar sobre “olhar”. Exemplos: estados de atenção, olhar algo que está perto, muito perto, médio, longe ou muito longe. Metaforicamente pensar os olhos como primeira vértebra da coluna e o desejo de ver é o que inicia o movimento do corpo. É possível não olhar, olhar um foco, muitos focos, etc.

Sacudir o corpo:

O jogador deve desenvolver ações físicas conforme o sentido que quiser atribuir ou experimentar sobre “sacudir o corpo”. Exemplos: pode-se pensar em partes do corpo como os ossos, órgãos, músculos, movimentar fluídos. Vibrar partes do corpo, ou o corpo todo, etc.

### Permanência:

O jogador deve desenvolver ações físicas conforme o sentido que quiser atribuir ou experimentar sobre “permanência”. Exemplos: constância, resignação, continuidade, imobilidade, atenção, fluxo, permanecer em um estado corporal de tensão, agitação, contração, equilíbrio, criar uma dinâmica de repetição, etc.

### Patras:

O jogador deve desenvolver ações físicas conforme o sentido que quiser atribuir ou experimentar sobre “patras”. Essa estação possui, dentro de seu espaço delimitado, informações fixadas no chão com as quais o jogador pode tecer relações, investigações ou criar um jogo para si. Exemplos: mãos e pés, apoios, variação de apoios, transferências de peso, força, deslocamentos, enraizamento, propulsão, ceder, verter o peso, suspender o peso, dinâmicas, trocas, equilíbrios, desequilíbrios, inclinações, distanciamentos, aproximações, etc.

### Passar entre:

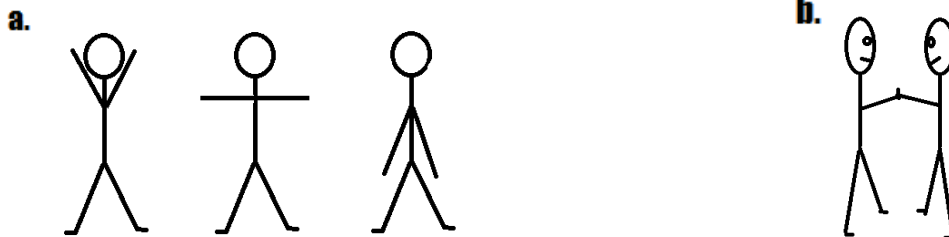
O jogador deve desenvolver ações físicas conforme o sentido que quiser atribuir ou experimentar sobre “passar entre”. Exemplos: entre pessoas, partes do corpo, espaços, desenhos imaginários, objetos, etc.

### Jogo das Palmas:

Nesta estação o jogador deve possuir um par, ou seja, outra pessoa para jogar com ele. Caso não exista outra pessoa disponível na estação para jogar, o jogador poderá fazer um convite para que outra pessoa jogue com ele.

O jogo das palmas possui três movimentos básicos: braços paralelos e esticados para cima, braços esticados e abertos ao lado do corpo e braços paralelos e esticados para baixo, conforme o desenho “a”.

Os jogadores iniciam o jogo, um de frente para o outro. Cada um deve começar batendo uma palma individualmente e ao mesmo tempo, seguida de um dos três movimentos descritos acima. Esses movimentos acontecerão durante todo o jogo, continuamente, e ao mesmo tempo, que a outra pessoa. Contudo, cada jogador sempre poderá escolher aleatoriamente qual movimento (entre os três possíveis) irá realizar após bater sua palma. Caso a dupla realize a mesma escolha de movimento, os jogadores devem antes de continuar com sua sequência, bater suas mãos com as mãos do outro, conforme desenho “b”, e então, poderão continuar com suas sequências individuais.



### Jogo Coletivo:

Nesta estação se faz necessário pelo menos três pessoas. Portanto a entrada e saída de jogadores deve sustentar esse número de participantes.

Os jogadores devem manter seu próprio deslocamento, de modo contínuo dentro da estação, e também manter o deslocamento de até quatro bolas, a partir de passes (realizados com as mãos) entre si. Ressalta-se a importância da conexão do grupo de jogadores, para que as bolas não sejam derrubadas. Não há necessidade de passe imediato da bola, contudo, o passe deverá ser feito o mais breve possível dentro de um panorama de possibilidades conscientes e coerentes.

### Fim do Jogo:

Ainda que o jogador tenha a liberdade de sair do jogo quando quiser, o jogo só estará finalizado quando o jogador tiver passado por todas as estações.

-----X-----

Segue abaixo a imagem do manual de instruções do jogo, distribuído na UTFPR durante o dia da intervenção artística:

As figuras mostram o material gráfico aberto, porém o mesmo possui dois locais de dobra.

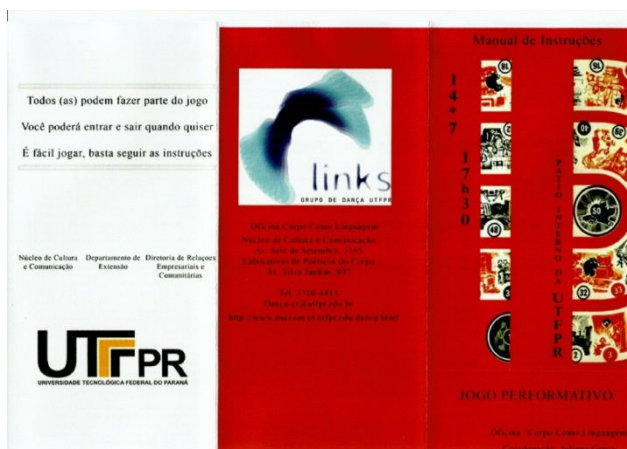


Figura 5 –Parte externa do manual de instruções. Criação dos alunos.

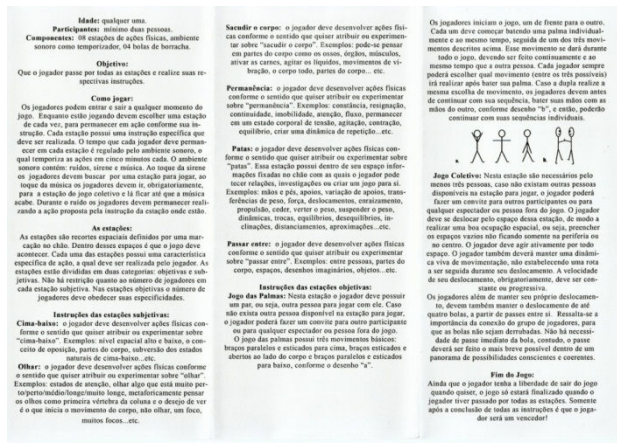


Figura 6 –Parte interna do manual de instruções. Criação coletiva entre alunos e professora.

## CONEXÕES TEÓRICAS NA PRÁTICA *ou analisando os grifos:*

### “Compreender/sentir um estado corporal de prontidão”.

Tradicionalmente na dança, são esperados dos dançarinos resultados específicos e pré-determinados, os quais, geralmente, são exaustivamente construídos em seus corpos através de procedimentos formatados e automatizados. Entretanto, procedimentos assim, geram respostas corporais igualmente formatadas e automatizadas, desconsiderando que situações diferentes solicitam respostas diferentes.

Diferentemente do ensino tradicional de dança, acredito que deva ser incentivada a percepção do aluno sobre uma pluralidade de situações, assim como de suas possíveis respostas. Nesta perspectiva, um corpo em prontidão não deve se manter fixado, mas sim fluir junto à transitoriedade das informações captadas. Sendo assim, o conceito de que o balé clássico, por exemplo, é uma técnica universal para qualquer dança se torna profundamente injustificável. O balé clássico contribui para a prontidão do bailarino clássico, nada mais. Rever essa concepção destitui a soberania desse estilo de dança sobre as demais.

“Elaborar um jogo que conecte a necessidade de ações individuais e coletivas, onde as regras potencializem a unidade do jogo e tornem complexas as demandas corporais de percepção entre os participantes”.

A ideia é ampliar as possibilidades de contribuições ao andamento do jogo, proporcionando ao jogador o reconhecimento de seu próprio jeito de apreender informações e contribuir com o coletivo. Assim como, destacar a importância das descobertas e contribuições dos Outros. As regras visam atender o deslocamento de

respostas padrões para respostas produzidas em tempo real, e incitar ações individuais e coletivas, que agreguem potencialmente o diferente.

**“Quatro bolas macias de tamanhos diferentes”.**

O uso do material auxilia em questões importantes do jogo. A primeira é a expansão de informações a serem percebidas pelo jogador, somando à percepção da ocupação espacial e dos Outros, a percepção sobre o material em deslocamento. O objetivo do uso de materiais com alguma diferença entre si consiste na impossibilidade de se construir uma forma padrão de lidar com o objeto, á medida que o mesmo oferece informações transitórias cria a necessidade de constante percepção sobre suas diferenças. A segunda questão subsidiada pelo material se refere à característica de diálogo que o mesmo acaba cumprindo. Sendo assim, o material reforça a inclusão do Outro como parte fundamental do jogo, estabelecendo uma responsabilização mútua sobre a qualidade, ou não, das relações dialógicas definidas pelos passes.

**“Sendo assim, paulatinamente aos jogadores serão informadas as seguintes regras”.**

As regras são inseridas no contexto com a intenção de problematizar as questões internas do jogo. Nesse jogo específico as regras foram pensadas com um forte apelo de restrição as ações dos jogadores, algo que busca evidenciar a dificuldade de permanecer em um ambiente que rejeita sua identidade. Ao mesmo tempo, que as regras restringem, elas também questionam a padronização e a soberania sobre os Outros. Como a principal característica do jogo é construir uma prontidão corporal que acompanhe a transitoriedade das informações, acaba se tornando uma exigência que jogadores façam uma constante revisão de seus procedimentos. Proporcionando a ampliação de espaço entre as margens que exercem poder e delimitações (sociais), tais como: bom e ruim, certo e errado, superior e inferior, entre outros conceitos binários.

**“Alguns alunos do grupo manifestaram insatisfação com esse acontecimento e pediram para sair do jogo”.**

Esse momento do jogo evidenciou o quanto a produção de inferioridade pode ser mais fácil do que se imagina. Quando um grupo de jogadores permitiu que um determinado padrão de resposta fosse assumido como padrão do coletivo, destituindo da ação de jogar sua característica plural advinda da transitoriedade, foi estabelecida uma relação de competição e opressão sobre aqueles que possuíam outros modos de atender às necessidades do jogo. Nessa perspectiva, competitividade se jogar, cria-se naquele que

não corresponde ao padrão estabelecido, uma sensação de desconforto e a ilusão de ser desnecessário devido sua inferioridade diante dos “fortes” (hegemônico).

**“Como uma ação que não precisa ser construída com o Outro”.**

Esse trecho se refere á dificuldade do grupo em realizar uma ocupação espacial que sustentasse os diálogos necessários à continuidade do jogo. Ações individualistas impossibilitavam que o jogo acontecesse. Cada versão ineficiente do jogoreforçou a necessidade de ver o Outro, conhecê-lo, perceber suas características, dialogar com ele, incluir suas potencialidades e adaptar a si mesmo em nome de um benefício coletivo.

**“Cada estação contempla a exploração de informações corporais necessárias para o jogo da atividade ‘B’”.**

As estações foram criadas para proporcionar a percepção de conhecimentos que seriam importantes para o jogo da atividade “B”. Sendo cada estação o resultado das necessidades emergentes, que se mostraram como demandas corporais para o jogo, sendo elas:

Cima-baixo – superação de um relativismo, superação do padrão resposta e percepção da cruz axial a partir da exploração de diferentes referências: 1) Espacial - a partir de um cima-baixo, absoluto gravitacional; 2) Espacial – a partir de um cima-baixo, fixar também uma categoria absoluta para o frente-trás e por consequência definir onde estão os lados direito e esquerdo; 3) Corporal – estabelecer o que está acima/abaixo em relação à referência física do corpo (acima da cabeça - abaixo dos pés), o que está à frente/atrás em relação à referência física do corpo (anterior – posterior) e aos lados.

Olhar – perceber e apreender as informações para poder com elas relacionar-se.

Sacudir e Permanência – contribuem para o aprendizado de manutenção<sup>41</sup> de um estado corporal.

Patras e Passar entre – Contribuem para exploração de dinâmicas espaciais. Por exemplo: níveis espaciais (alto, médio, baixo), planos (coronal, sagital, transversal), direções (direita, esquerda, cima, baixo, diagonais), dimensões (perto, longe, grande, pequeno).

Jogo das palmas – Essa estação auxilia na percepção das informações, porém diferentemente da estação do “olhar”, o jogo das palmas acentua o nível de

---

<sup>41</sup> A ideia de manutenção não corresponde à construção de um padrão resposta, mas sim, a percepção sobre si mesmo e ambiente, para conseguir gerir um estado corporal, de modo a continuar em diálogo com a questão oferecida pelo jogo.

transitoriedade das informações captadas, e ainda, solicita respostas igualmente transitórias. Esse jogo exige de seus jogadores uma constante atualização de suas presenças.

**“Determinou um estado corporal crescente de relações cada vez mais cooperativas na atividade ‘B’”.**

Quando o jogo se tornou em demasiado adverso, além dos jogadores terem que encontrar soluções individuais para manutenção de seu estado corporal, foi necessário também que as relações entre os jogadores se tornassem mais horizontais, ou seja, democráticas e solidárias. Este momento do jogo oferece uma ótima metáfora aos diagnósticos sobre o futuro da humanidade. No qual, não havendo flexibilidade dos padrões hegemônicos, logo os mesmos se tornaram insustentáveis. Sendo assim, torna-se preciso criar abertura para diálogos que substituam a universalização de um capitalismo predatório e neoliberal, por diálogos que (re)dimensionem as necessidades humanas em formas mais democráticas e solidárias de vida.

Este é o pensamento que corrobora com o terceiro e último exemplo que será apresentado e discutido nesse texto.

Este último exemplo diz respeito ao tema/concepção “o que precisamos” e contempla uma problematização acerca do consumismo. As discussões sobre este tema foram realizadas a partir de jogos elaborados com o objetivo de trazer à tona, os dispositivos de poder que sustentam a lógica do mercantilismo neoliberal. Entretanto, diferente dos outros planejamentos compartilhados, este exemplo ilustra minha tentativa de com as aulas de dança criar a reciprocidade entre pesquisa acadêmica e artística, sendo assim, o tema “o que precisamos”, contemplou a criação do espetáculo *O que precisamos* e a escrita do artigo, *UTFPR: em que a dança pode ser boa para isto?* O espetáculo foi apresentado na própria UTFPR, na *Mostra Fringe* do *Festival de Teatro de Curitiba/2015* e ainda, no *IV Congresso de cultura e educação pela integração da América Latina - CEPIAL*, na cidade de Osorno no Chile. O artigo, que foi escrito a partir das mesmas problematizações que subsidiaram a criação do espetáculo, também foi apresentado no *IV CEPIAL* e publicado em seus anais.

O vínculo entre o espetáculo de dança e o artigo acadêmico, constitui-se na problematização dos pensamentos que subsidiam uma contínua produção e reinvenção das necessidades humanas. Estes pensamentos ganham forma conceitual a partir de ideias como a de inovação, a qual tem sido fecundada sob a lógica do capitalismo



neoliberal e tem usado a tecnologia em prol de um mercado econômico em detrimento de demandas humanas mais emergenciais, contudo menos rentáveis.

Há de se considerar que existem projetos na UTFPR que apontam para uma inovação mais humanitária, porém estes projetos assim como minhas aulas têm se encontrado com a aspereza da instituição em compreendê-los e com diversos conflitos provenientes do tempo da burocracia e a recusa dos financiadores. Situações assim reforçam a lei dos mais fortes e corrompem as perspectivas de ações humanitárias. Este movimento de corrupção das iniciativas pautadas no bem da humanidade torna visível a dinâmica de “cabo de guerra”, na qual os seres humanos aprenderam a (sobre)viver e no qual, o lado mais “forte” parece não estar disposto a ceder.

Sendo assim, o espetáculo *O que precisamos*, foi criado a partir de três jogos principais que subsidiaram o desenvolvimento do tema. O exemplo do jogo que será compartilhado aqui pela denominação de atividade “C”, corresponde ao primeiro jogo explorado com o grupo de alunos para criação do espetáculo, o qual fundamentou a poética do trabalho como um todo.

Uma das principais monoculturas abordadas pelo jogo da atividade “C” é a monocultura da escala dominante, a qual produz a ausência daquilo que é local e particular, devido suas demandas não corresponderem aos pressupostos universalizados e globais. Conforme Santos (2007):

A racionalidade metonímica tem a ideia de que há uma escala dominante nas coisas. Na tradição ocidental, essa escala dominante tem tido, historicamente, dois nomes: universalismo e, agora, globalização. O que é o universalismo? Simplesmente, toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre. Por sua vez, a globalização é uma identidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais. Ou seja, não há globalização sem localização(...)E aqui, nessas duas formas, há uma maneira de criar ausências que é o particular e o local. A realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível. (SANTOS, 2007, p. 31)

Antes de descrever como o jogo aconteceu, gostaria de ressaltar que este jogo foi sendo construído ao longo de experiências diversas com os alunos. Seu formato final é a organização de questões estéticas e poéticas, fundamentadas nos diálogos conceituais implicados na concepção dessa criação artística específica. Outros jogos foram criados e utilizados como recurso de investigação e criação das cenas, as quais em sua maioria

foram realizadas a partir do princípio de se estar em jogo. Os estados corporais suscitados pelos jogos se tornaram extremamente potentes como linguagem de dança.

ATIVIDADE “C”

CONCEPÇÃO: “*O que precisamos*”

TEMA: “Local e particular X global e universalizado”

Objetivo geral:

- **Tornar sensível ao corpo relações de forças desiguais.**

Objetivos específicos:

- Evidenciar a perspectiva de competição;
- Evidenciar como podem ser organizadas estratégias para manter-se competindo no jogo;
- Potencializar dinâmicas espaciais de deslocamento, contemplando relações entre interior e exterior.

PROPOSTA:

**Criar um jogo que proporcione as seguintes sensações: competição; tensão entre forças desiguais; dificuldade em se manter no coletivo; conflito entre corromper-se ou não.**

IMAGEM DE VINCULAÇÃO DO ESPETÁCULO:

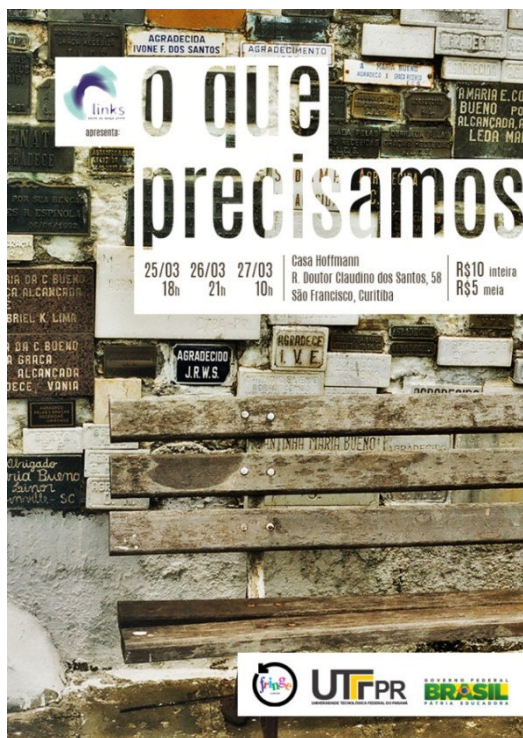


Figura 7 – cartaz de divulgação do espetáculo *O que precisamos* durante a mostra Fringe/2015

A imagem de vinculação do espetáculo é do artista Gregório Bruning<sup>42</sup>, o qual aceitou meu convite de estabelecer uma parceria colaborativa à criação do espetáculo a partir da exploração do tema - o que precisamos -através de seu olhar como fotógrafo. Entre muitas imagens interessantes captadas por Gregório, os alunos e eu, escolhemos para o cartaz a imagem(acima) que foi fotografadano cemitério Municipal de Curitiba que revela placas de agradecimento à graças recebidas.

#### O JOGO:

Em um espaço cênico do tipo arena, todos os jogadores devem estar conectados inicialmente pelas mãos, o que ao decorrer do jogo pode ser alterado para outras partes do corpo ou para apenas uma das mãos, contudo, sem perderam a conexão, a qual é obrigatória.

Estabelecido esse cordão, ou massa coletiva, define-se que os arredores do espaço cênico próximos ao público, são a margem/fronteira para o externo e que o centro se define como interior. Após este acordo tácito, inicia-se o jogo propriamente dito, o qual obedece as seguintes regras acumulativas:

- É proibido se desconectar do coletivo;
- Cada sujeito deve conseguir chegar ao exterior antes que os demais, ou seja, ser o primeiro a estar mais próximo do público;
- Sem ferir as regras anteriores, será permitido qualquer tipo de intervenção física baseada nos parâmetros, puxar/empurrar/ceder/resistir, para se alcançar o objetivo de ser o primeiro a cruzar o limite entre o interior e o exterior;
- Caso o jogador se desconecte do coletivo, sua travessia não será considerada, o mesmo deverá se reconectar ao coletivo imediatamente;
- O jogo deverá seguir, ainda que alguém consiga chegar ao exterior;
- O jogo somente chegará ao fim se a dinâmica do coletivo promover sua própria derrubada (coletiva) ao chão.



Figuras 8 e 9 – cenas do jogo da atividade “c” no espetáculo *O que precisamos*.

<sup>42</sup> Fotógrafo documental, integrante do coletivo *Mímese Conexões Artísticas* na cidade de Curitiba.

## COMO ACONTECEU:

O processo de criação desse jogo foi realizado a partir de investigações provenientes de vários outros jogos, os quais forneceram informações e condições para que o grupo de alunos, e eu, pudéssemos elaborar e experimentar esse jogo específico. Porém, irei me deter apenas aos acontecimentos de quando o jogo foi levado à cena.

Todavia, antes de prosseguir, gostaria de evidenciar algumas questões importantes sobre a relação entre as investigações feitas em outros jogos/experimentos, como procedimentos que auxiliam potencialmente nas criações de danças. Conforme Tridapalli (2008):

Com o tempo de experimentação, o corpo gera outros padrões de organização que ganham certa regularidade e que, associados a outros elementos, se apresentam como resultados, ainda que provisórios, do processo investigativo. Tais resultados/soluções se apresentam como dança. Uma dança indissociável dos experimentos que a geram. Uma dança que descobre no fazer o “como” e “o quê” fazer.

O corpo que investiga dança é um corpo que pode de uma maneira subversiva inverter algumas lógicas, deixar de lado as fórmulas e “conteúdos” pré-determinados de como se “prepara” um corpo para criar e fazer dança e arriscar outros caminhos: uma trilha que no próprio percurso indica o modo do caminhar feito. É outra possibilidade. É só na ação de caminhar que a estrada se tece embaixo dos pés que a trilham. (TRIDAPALLI, 2008, p. 80)

Desse modo, sigo com essa escrita com a intenção de descrever outra possibilidade de fazer e ser dança para além da tradicional. Sendo assim, acredito que a própria descrição de como o jogo da atividade “C” se configurou como cena do espetáculo *O que precisamos*, também se revela como abertura para reciprocidade entre pesquisa acadêmica e artística.

A entrada do jogo da atividade “C” no espetáculo *O que precisamos*, acontece inicialmente de forma suave, pois a cena anterior ao jogo subsidia uma transição sutil. Sendo algo mais ou menos assim:

Em cena, os dançarinos aos poucos se encontram, estabelecendo contatos aleatórios e passageiros, contudo, uma vez estabelecido certo tipo de contato, onde todos os dançarinos estão conectados, não há mais como retroceder. Havendo a percepção que todos já estão de mãos dadas **dado o início para uma disputa difícil, extenuante e na maioria das vezes injusta**. Esse momento inicial solicita do dançarino um estado dilatado de percepção, como também torna imprescindível que o mesmo esteja completamente em prontidão para gerenciar o recebimento concomitante de inúmeras

informações sobre puxar/empurrar/ceder/resistir. Às vezes em que, por uma fração de segundos, o dançarino perdia o *start* de início do jogo, tornava-se para ele, extremamente difícil construir uma mobilidade ativa, restando apenas uma mobilidade passiva e desorientada em relação ao objetivo, e nesse caso, a ideia de simplesmente sobreviver ao turbilhão se tornava mais importante. Entretanto, quando a participação no jogo seguia de forma ativa, era possível ao dançarino perceber e tecer escolhas diante da possibilidade de algumas estratégias. Como exemplo, cito algumas situações que aconteceram em cena:

- Todos contra um: essa estratégia aconteceu uma vez, quando a maioria do coletivo, abrindo mão do objetivo estabelecido como regra, tentou boicotar o jogo segurando o máximo possível o dançarino mais forte fisicamente, mantendo-o no interior.
- Parcerias: essa estratégia aconteceu diversas vezes, as parcerias eram estabelecidas como forma de aumentar a força de determinado grupo dentro do coletivo, porém, quando as mesmas se aproximavam do objetivo, eram desfeitas e imediatamente se restabelecia a competição entre as partes.
- Inversão do jogo: estratégia que também foi muito usada pelos dançarinos, a qual consistia em se manter na extremidade oposta dos acontecimentos principais e aguardar o breve momento em que as tensões seriam reorganizadas, para então aproveitar os segundos de “frouxidão” e virar o jogo a seu favor.

Estas foram algumas, das muitas estratégias, que surgiram durante as apresentações do espetáculo. As estratégias emergiam do jogo, ao mesmo tempo, que incluíam novas informações no mesmo. **Ou seja, havia uma produção, ininterrupta e crescentemente em ampliação, de informações transitórias no jogo, exigindo dos dançarinos um estado de corpo em prontidão que fosse extremamente potente.**

Diante do apelo competitivo das regras, a dinâmica do jogo sempre tomou dimensões absurdas entre os dançarinos, como também provocou nos mesmos um enorme desgaste físico. Desse modo, o uso dos parâmetros puxar/empurrar/ceder/resistir, inevitavelmente sempre levamos dançarinos para o mesmo fim, o chão. Embora o chão determinasse o fim do jogo, isso só seria admitido se a queda fosse coletiva e resultasse de um *continuum* de ações sendo jogadas.

Sendo assim, o tempo da cena no espetáculo variava de acordo com o tempo do jogo, o qual se alongava quanto mais engajados na competição se tornavam os dançarinos.

CONEXÕES TEÓRICAS NA PRÁTICA *ou analisando os grifos:*

**“Tornar sensível ao corpo relações de forças desiguais”.**

Este grifo corresponde ao objetivo geral das implicações tecidas no e pelo jogo no ambiente em que é jogado. Tais implicações (que serão analisadas logo abaixo pelo próximo grifo) pretendem oferecer informações que instiguem as subjetividades, tanto dos bailarinos quanto dos espectadores, a se tornarem mais perceptivas aos impactos das forças desiguais. Desse modo, a composição do jogo objetivou demonstrar, criar e propor sensações, acerca do quanto é ridícula e absurda a sobreposição de uns aos outros, assim como a imposição que cega e alija a pluralidade daquilo que cada localidade/indivíduo precisa.

**“Criar um jogo que proporcione as seguintes sensações: competição; tensão entre forças desiguais; dificuldade em se manter no coletivo; conflito entre corromper-se ou não”.**

O jogo, cumprindo a função de linguagem na dança, objetivou a composição de um ambiente que suscitasse sensações sobre o mundo global e universalizado. A ideia principal foi de construir dinâmicas internas que operassem de forma similar aos “jogos” mercadológicos da vida real, os quais acontecem entre as entidades e/ou realidades locais e particulares, em relação a entidades e/ou realidades globais e universalizadas.

**“É dado o início para uma disputa difícil, extenuante e na maioria das vezes injusta”.**

Este grifo evidencia o momento em que as demandas locais e particulares se conectam com a lógica global e universal. Da mesma forma como acontece no espetáculo de dança, parece ser inexplicável o *como* se chega a este ponto, onde as necessidades mais aparentes e emergências perdem sentido e se transformam em algo, desnecessariamente, coerente ou bom ao contexto que lhe deu origem.

**“Ou seja, havia uma produção, ininterrupta e crescentemente em ampliação, de informações transitórias no jogo, exigindo dos dançarinos um estado de corpo em prontidão que fosse extremamente potente”.**

A ideia de transitoriedade das informações se constitui como estratégia relevante para uma perspectiva contemporânea de dança. Entretanto, o acúmulo exagerado e apressado de informações transitórias, desmobilizam a capacidade de se perceber o que esta acontecendo, transformando a experiência de relação com as informações em *laissez-faire*. Nesse sentido, a exigência de um corpo “inteligente, criativo e inovador”

torna-se importante para assegurar sua capacidade competitiva. Nesse caso, a similaridade das situações de *laissez-faire* como símbolo de um mercado que deve funcionar livremente não é mera coincidência, tampouco também o é, a semelhança entre as exigências do mundo globalizado por tecnologias inovadoras criadas por capital humano “acima da média”. Sendo assim, o jogo foi concebido com o propósito de tornar visíveis e sensíveis tais relações.

Muitas outras questões e exemplos poderiam ser aqui compartilhados, porém, como já defendi anteriormente, acredito que estes poucos exemplos cumprem sua função de ilustrar um pensamento, proporcionando aberturas suficientes para que estes pensamentos continuem em mobilidade.

#### 4 POR UMA MOBILIDADE DOS PENSAMENTOS CONCLUSIVOS

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.  
(Paulo Freire)

Ao longo desse texto, foram muitas as reflexões realizadas e propostas, algumas vêm me acompanhando ao longo da vida e foram acolhidas por essa escrita para amadurecerem. Outras se deram a ver em meio às questões mais antigas, gerando um movimento de renovação que possibilitou viço à minha caminhada. O caminho trilhado até aqui, nunca foi um caminho conhecido, e por não sê-lo, foram muitas as viagens, retornos e abandonos, para se chegar a este destino, o qual pretende se mostrar tão provisório e incerto quanto á própria caminhada que o constituiu.

Manter as reflexões em contínuo movimento se torna fundamental para que a rigidez embrutecida das realidades hegemônicas, também não tornem embrutecidas, as experiências contra-hegemônicas. Este tem sido um perigo constante nas lutas por emancipação, deixar-se seduzir por caminhos que “deram certo”, e estabelecer um novo ponto de saturação das diferenças, (re)padronizando as caminhadas.

Desse modo, todas as reflexões trazidas nessa pesquisa foram realizadas com a intenção de evidenciar o quão importante é para humanidade a abertura para uma revisão constante de suas ações. E o quão importante se faz uma educação que auxilie o aluno a resgatar-se como cidadão crítico, incentivado por seus professores a propor outros modelos de vida que possam contemplar igualmente, diferentes necessidades.

Por isso, ao longo da escrita desse texto, a educação foi problematizada a partir de seu principal modelo institucional, a escola. E, para tanto, o ensino de dança foi igualmente questionado possibilitando a emergência de sua complexidade. Diante do panorama traçado, essa pesquisa não pretendeu defender nenhum modelo específico de ensino, mas sim, instigar professores - de dança - a olharem para suas práticas docentes e a revisarem criticamente. Como também, agrego aos propósitos dessa escrita, que professores - de dança - olhem criticamente seus contextos (pessoais e de trabalho), e enxerguem, para além de toda realidade, as circunstâncias que os constituem.

Sendo assim, essa pesquisa é apenas um convite aos professores - de dança - a se interrogarem sobre quais conceitos têm subsidiado o vínculo entre suas práticas docentes e a escola onde trabalham, e se esses conceitos têm sido articulados de forma criticamente coerente entre si. Talvez, o produto destes questionamentos se encontre com respostas insatisfatórias e que solicitem aos professores – de dança – que os



mesmos se permitam “não saber” como agir. Nesse sentido, gostaria de compartilhar uma última informação sobre meu contexto pessoal. Sempre me senti uma professora de muitos sonhos e posicionada politicamente, mas, no entanto, com conhecimentos insuficientes para alcançar na prática, junto a meus alunos, minhas aspirações profissionais.

Devido as diferentes tramas que a vida me engendrou, segui meu caminho tentando construir essa coerência crítica que tanto acredito ser necessária à educação, e confesso ter falhado inúmeras vezes. Ter falhado não significa incapacidade, falta de comprometimento ou erro, significa que por inúmeras vezes tive a consciência que estava representando uma identidade de ensino na qual não acredito. Essa percepção, embora não me oferecesse um caminho, se dava como contribuição valiosa para me manter em busca, pois, perceber o “não caminho” possibilitava a abertura para investigação e exploração de outros.

Portanto, problematizar minha prática docente, foi o mesmo que realizar convites diários à dança para jogar comigo, dando forma a uma história que me possibilita dizer:

Não nasci, porém, *marcado para ser* um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é provável aprender. (FREIRE, 2015b, p. 102)

Sendo assim, caminho na medida de meus próprios passos, mantendo-me aberta a diferentes estudos que me “ensinam” a compor um pensamento pedagógico. Percebo que esta jornada seguirá se configurando ao longo dos dias do tempo que existirem reflexões. Estas me permitem enxergar que ser professora é constituir-se em oportunidade contínua entre o exercício e a proposição de liberdade. Minha prática docente nasce de minhas percepções, ponderações, reconhecimento tanto das falhas quanto dos acertos, e dos ajustes teórico-práticos que se mostram necessários. Minha prática docente se revigora no íntimo da transitoriedade, vivendo diariamente sua “morte”, para então assim, poder se manter sempre viva.

## 5 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FERREIRA, Alexandre Donizete; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. Universidade e experiências sobre a produção em dança na atualidade: paradoxo artista-docente. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 256-267, jul./dez. 2014.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. 2ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

GIL, José. A riqueza do espírito, movimento intenso. In **Intensificação**: performance contemporânea portuguesa. Portugal: Litho & Print, 1998.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

JACOMETTI, Márcio. Os processos de transformação do CEFET-PR em UTFPR: fatores ambientais e culturais decisivos. **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, v. 23, n. 36, p. 96-121, jul/dez. 2009.

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARQUES, Isabel. **Dança no contexto: uma proposta para educação contemporânea**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 1996.

\_\_\_\_\_. Dançando na escola. **Motriz**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 20-28, junho/1997.

\_\_\_\_\_. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n.2 (26), p. 70-78, junho/1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

\_\_\_\_\_. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez. 2014.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábola, 2005.

MATOS, Lúcia. Múltiplos corpos dançantes: diferença e deficiência. In: BIÃO, Armindo; PEREIRA, Antonia; CAJAÍBA, Luiz Cláudio; PITOMBO, Renata (Orgs.). **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. 1ed. São Paulo; Salvador: Annablume; GIPE-CIT, 2000, v. , p. 213-227.

PRIMO, Rosa. Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 196-204, jul./dez. 2014.

ROMANO, Cezar Augusto; CANDIDO, Roberto; SILVA, José Reinaldo. Organização, estrutura e gestão de uma universidade especializada no campo do saber da tecnologia: a consolidação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, v. 23, n. 36, p. 121-141, jul/dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

STADNIK, Adriana Maria Wan. Ginástica na UTFPR: história, pioneirismo e inovação. **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, v. 23, n. 36, p. 56-67, jul/dez. 2009.

TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. **Aprender investigando**: a educação em dança é criação compartilhada. Universidade Federal da Bahia, 2008. 96f.