

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO, DANÇA E TRANS-FORMAÇÕES:**  
Uma fenomenologia performativa do professor-artista-pesquisador

Diego Ebling do Nascimento





**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Diego Ebling do Nascimento

## **EDUCAÇÃO, DANÇA E TRANS-FORMAÇÕES:**

**Uma fenomenologia performativa do professor-artista-pesquisador**

Santa Cruz do Sul

2022

Diego Ebling do Nascimento

## **EDUCAÇÃO, DANÇA E TRANS-FORMAÇÕES:**

**Uma fenomenologia performativa do professor-artista-pesquisador**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Orientadora: Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul  
2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Nascimento, Diego Ebling do

Educação, dança e trans-formações : uma fenomenologia  
performativa do professor-artista-pesquisador / Diego Ebling do  
Nascimento. – 2022.

169 f. : il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do  
Sul, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Educação. 2. Artes. 3. Formação. 4. Dança. 5.  
Fenomenologia. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Diego Ebling do Nascimento

**EDUCAÇÃO, DANÇA E TRANS-FORMAÇÕES:  
Uma fenomenologia performativa do professor-artista-pesquisador**

EDUCACIÓN, DANZA Y TRANS-FORMACIONES: Una fenomenología performativa del docente-artista-investigador

EDUCATION, DANCE AND TRANS-FORMATIONS: A performative phenomenology of the teacher-artist-researcher

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Sandra Regina Simonis Richter  
Professora orientadora – UNISC

Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira  
Professora examinadora – UFMG

Dra. Flávia Pilla do Valle  
Professora examinadora – UFRGS

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes  
Professora examinadora – UNISC

Dra. Ângela Cogo Fronckowiak  
Professora examinadora – UNISC

Santa Cruz do Sul  
2022

*Dedico a tese à minha mãe, Carla Ebling, e  
ao meu amor, Afonso Filho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a minha orientadora, Dra. Sandra Richter, pelo acolhimento, paciência, generosidade e cuidado ao decorrer desses quatro anos.

Às pessoas que dançaram comigo, atrás das câmeras, e me auxiliaram no decorrer dessa jornada. Obrigado Afonso Filho, Carla Ebling e Ismael Barreto.

Às professoras-artistas-pesquisadoras da banca Dra. Ana Cristina Pereira, Dra. Ana Luisa de Menezes, Dra. Ângela Fronckowiak e Dra. Flávia Pilla do Valle, da qualificação à defesa, agradeço todos os apontamentos e cuidados para com esta pesquisa.

Ao Grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), obrigado por com-partilhar tempos, espaços e fazeres.

À Universidade Federal do Tocantins, em especial, ao Colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física pelo apoio e licença para atravessar do Norte ao Sul e poder cursar o doutorado em Educação.

Às professoras-artistas-pesquisadoras do curso de Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul: Aline Pinto, Kátia Salib e Sílvia Lopes, obrigado por tudo.

Agradeço o apoio e a torcida dos amigos e amigas Bruno Cordeiro, Camila Ribeiro, Fábio Marques (Finno), Felipe Freitas (Pepa), Gregori Rodrigues, Júlio Quadros, Kelber Abrão, Laion Xavier, Lawrence Estivalet, Mateus Grellert, Milena Nichel, Taiza Kiouranis e Vanessa Frank, muito obrigado.

***“Gente é como nuvem, sempre se transforma”***

Angel Vianna

## RESUMO

Esta tese compreende o fenômeno da dança a partir dos estudos da dimensão poética da linguagem no campo da educação e tem por objetivo estudar e refletir a singularidade de um processo formativo em dança para interrogar a especificidade do corpo em movimento poético na formação docente. A intenção é garimpar movimentos charneiras no percurso vivido como professor-artista-pesquisador em dança desde uma abordagem fenomenológica performativa do gesto poético de produção de sentidos sensíveis. É na intensa relação entre dançar e escrever que rememoro e performo minhas experiências de formação em dança-educação ao narrar/dançar os movimentos charneiras que me constituíram – e vem me constituindo – como professor-artista-pesquisador. A escrita-dança propõe considerar experiência charneira como uma experiência sempre inacabada que promove abertura para outras experiências ao transformar e densificar a escuta, a presença, a percepção e o movimento do corpo no e com o mundo. A dimensão poética da linguagem tece a relação entre artes, pesquisa e docência com a intencionalidade de romper com a lógica que nega o corpo em sua potência imagética de produção de sentidos. A composição e produção da videoperformance “Trans-formações: entre o mar e o mangue encontrei o rio” é parte integrante da escrita da tese ao articular uma investigação performática nas cidades que habitei e que constituíram movimentos charneiras em meu percurso. A escrita-dança apresenta reflexões em torno do encontro entre artes e educação desde experiências formativas na educação física, na dança e na educação superior através de uma relação poética entre o mar e o mangue. Para a videoperformance foi realizada uma preparação corporal específica pautada principalmente em improvisações. Se a performance artística apresenta uma narrativa dos espaços de formação que fizeram parte do meu vivido, foi a simultaneidade do encontro entre a pós-graduação em Educação e a graduação em Dança que permitiu assumir a opção pela fenomenologia performativa como potente abordagem na pesquisa educacional. Uma abordagem que permitiu reunir as experiências de dançar à de estar sendo professor e pesquisador e promoveu abertura a outras interrogações que apontam, aquém e além do gesto de dançar, a densidade do encontro entre educação e artes tecido pela dimensão poética de linguagem.

**Palavras-chave:** Formação. Dança-Educação. Corpo. Linguagem. Performance.

## ABSTRACT

This thesis understands the phenomenon of dance stemming from the studies of the poetic dimension of language in the field of education and aims to study and reflect on the uniqueness of a formative process in dance to question the specificity of the body in poetic movement in teacher training. The intention is to search for hinge movements in the path of a teacher-artist-researcher-in-dance's life, from a performative phenomenological approach to the poetic gesture of production of sensitive meanings. It is in the intense relationship between dancing and writing that I recall and perform my training experiences in dance-education by narrating/dancing the hinge movements that have constituted – and continue constituting – me as a teacher-artist-researcher. Writing-dance proposes to consider a hinge experience as an experience that is always unfinished; that promotes openness to other experiences by transforming and densifying listening, presence, perception and movement of the body with and within the world. The poetic dimension of language weaves the relationship between arts, research and teaching with the intention of breaking with the logic that inhibits the body from producing meaning through its imagery power. The composition and production of the video-performance "Trans-formations: between the sea and the mangrove I found the river" is an integral part of the writing of the thesis by articulating a performative investigation in the cities I inhabited and which constituted hinge movements in my existence. The dance-writing presents reflections on the encounter between arts and education from formative experiences in physical education, dance and higher education through a poetic relationship between the sea and the mangrove. For the video performance, a specific body preparation was carried out, mainly based on improvisations. Providing that artistic performance presents a narrative of the training spaces that were part of my experience, it was the simultaneity of the intersection between the postgraduate degree in Education and the graduation in Dance that allowed me to assume the option for performative phenomenology as a powerful approach in educational research. An approach that allowed joining the experiences of dancing to that of being a teacher and researcher and promoted openness to other questions that point, above and beyond the gesture of dancing, the density of the encounter between education and the arts woven by the poetic dimension of language.

**Keywords:** Training. Dance-Education. Performance. Body. Language.

## RESUMÉN

Esta tesis comprende el fenómeno de la danza a partir de los estudios de la dimensión poética del lenguaje en el campo de la educación y tiene como objetivo estudiar y reflexionar sobre la singularidad de un proceso formativo en danza para cuestionar la especificidad del cuerpo en el movimiento poético en la formación docente. La intención es buscar movimientos fundamentales en el camino vivido como docente-artista-investigador en danza desde un enfoque fenomenológico performativo al gesto poético de producción de sentidos sensibles. Es en la intensa relación entre el baile y la escritura que recuerdo y realizo mis experiencias de formación en danza-educación al narrar/bailar los movimientos de bisagra que me constituyeron –y me han ido constituyendo– como docente-artista-investigadora. Escritura-danza propone considerar una experiencia bisagra como una experiencia siempre inacabada que promueve la apertura a otras experiencias transformando y densificando la escucha, la presencia, la percepción y el movimiento del cuerpo en y con el mundo. La dimensión poética del lenguaje teje la relación entre las artes, la investigación y la enseñanza con la intención de romper con la lógica que niega al cuerpo en su imaginario poder de producción de significados. La composición y producción del video-performance “Transformaciones: entre el mar y el manglar encontré el río” es parte integral de la redacción de la tesis al articular una investigación performativa en las ciudades que habité y que constituyeron movimientos pivotaes en mi camino. La danza-escritura presenta reflexiones sobre el encuentro entre las artes y la educación a partir de experiencias formativas en educación física, danza y educación superior a través de una relación poética entre el mar y el manglar. Para la video performance se llevó a cabo una preparación corporal específica, basada principalmente en improvisaciones. Si la performance artística presenta una narrativa de los espacios de formación que formaron parte de mi experiencia, fue la simultaneidad del encuentro entre el posgrado en Educación y la licenciatura en Danza lo que me permitió asumir la opción por la fenomenología performativa como un enfoque poderoso en investigación educativa. Un abordaje que permitió unir las experiencias de la danza a la del ser docente e investigador y promovió la apertura a otras cuestiones que apuntan, más allá del gesto de la danza, la densidad del encuentro entre la educación y las artes tejida por la dimensión poética del lenguaje.

**Palabras clave:** Formación. Danza-Educación. Actuación. Cuerpo. Lenguaje.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAMINHANDO E DANÇANDO: circularidade de um processo <i>per-formativo</i> .....	14
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA PESQUISA.....	23
1.1 PESQUISAR CAMINHANDO E DANÇANDO: UMA FENOMENOLOGIA PERFORMATIVA .....	23
1.2 POR UMA ESCRITA-DANÇA GASOSA: narrar para dançar e escrever, narrar para escrever e dançar .....	31
1.3 DANÇANDO CONFORME A MÚSICA: momentos e movimentos charneiras.....	33
1.4 INTENÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA .....	37
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE A (MINHA) FORMAÇÃO EM DANÇA..	41
2.1 A DANÇA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	41
2.2 DANÇA, UNIVERSIDADE E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR- ARTISTA-PESQUISADOR .....	45
2.3 OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: quais os desafios? quais as possibilidades?.....	57
2.4 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES MECANICISTA E HOLÍSTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TÉCNICAS DE DANÇA .....	60
2.5 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA: o espaço pedagógico e o corpo na escola.....	69
CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS DE MIM: memórias e circularidades de um professor-artista-pesquisador.....	73
3.1 DO POLVO AO MAR-MANGUE-RIO: CAMINHOS INICIAIS DOS MOVIMENTOS CHARNEIRAS.....	85
3.2 ENTRE O MAR E O MANGUE ENCONTREI O RIO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR. ....	89
3.3 AS GRAVAÇÕES .....	95
3.4 O CORPO PER-FORMATIVO .....	99
3.5 O ESPAÇO .....	103
UM FIM É SEMPRE UM RECOMEÇO: TRANS-PER-FORMAR-SE AO ESCREVER-DANÇANDO E DANÇAR-ESCREVENDO .....	114
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS .....	133

## Lista de Figuras

Figura 1: Festa Junina na pré-escola. Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.....	74
Figura 2: Feira das Nações, Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.....	75
Figura 3: Figurino representativo da cultura italiana, Feira das Nações. Pelotas/RS Fonte: Arquivo pessoal.....	76
Figura 4: Sarau realizado na Escola Emanuel, Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.....	77
Figura 5: Apresentação da invernada mirim, Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal. ....	78
Figura 6: Minha família e amigos após a apresentação da invernada mirim, Pelotas/RS. ....	78
Figura 7: Apresentação de “O Tango do Presídio” inspirado no filme Chicago no projeto de Extensão Dança Jazz da UTFPR, durante o Festival de Dança “Vem Dançar”, Porto Alegre/RS. Bailarinos em evidência: Marcos Santana e Pâmela Miranda. Direção e remontagem: Diego Ebling do Nascimento. Fonte: Arquivo pessoal.....	79
Figura 8 – Primeira prova do figurino do Tholl. Fonte: Arquivo pessoal. ....	81
Figura 9 – Primeira prova do figurino do Tholl. Palhaços: Diego Ebling e Ian Cunha. Fonte: Arquivo pessoal. ....	81
Figura 10: Ensaio de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPel. Bailarinos: Diego Ebling e Thaís Neves. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Arquivo pessoal. ....	82
Figura 11: Apresentação de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPel. Bailarinos: Thaís Neves e Diego Ebling. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Arquivo pessoal. ....	83
Figura 12: Apresentação de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPel. Bailarino: Diego Ebling. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Arquivo pessoal.....	83
Figura 13 – Apresentação de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPel. Bailarinos: Isadora Klee, Diego Ebling e Thaís Neves. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Jornal Diário Popular, 12 de julho de 2008. ....	84
Figura 14 – Coreografia Polvo (2020). Intérprete-criador: Diego Ebling.....	88

Figura 15 – Colagem do jogo de frases realizado com músicas utilizadas para a  
cena. .... 97

## INTRODUÇÃO

### CAMINHANDO E DANÇANDO: circularidade de um processo *per-formativo*

É na circularidade entre dançar e educar que me compreendo e me situo no mundo. Dançar e educar, interrogar e escrever implicam experiências que me produzem em linguagem, pois dizem respeito às possibilidades de transformação de meu corpo em movimento no e com o mundo. Por aí estarmos situados, por estarmos presentes no mundo sempre de um certo modo, Merleau-Ponty (2018, p. 18) nos lembra que “[...] estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história”.

Nesta compreensão, assumo como ponto de partida desta tese o entendimento de que o estudo da dança envolve um processo de (auto)formação que emerge das relações entre educação e artes articuladas pela dimensão<sup>1</sup> poética da linguagem. Com Richter (2005), compreendo o termo poético como um modo de ação do corpo expressivo no mundo, como produção de presença pela ação transformativa do corpo em movimento, isto é, em seu poder de transformar e metamorfosear modos de agir em linguagem. Os fazeres do poeta, ou artista, dizem respeito à potência languageira de atenção ao instante constituído pela disposição ao sentido. No vigor do agir em linguagem, como pensamento em ato, tenciona real e ficcional para reconfigurar e reordenar a confusão da vida que tem que ser transformada em experiência e ser narrada a si mesmo e aos outros. Nesse sentido, considero que narrar minhas experiências com a dança contribui para interrogar e pensar modos de educar desde um percurso singular de produção de pensamentos e conhecimentos, seja por relatos falados, dançados, cantados, escritos ou em outras dimensões languageiras. É, portanto, uma experiência auto-formativa e um processo de

---

<sup>1</sup> Chauí (2002, p. 113) explicita que, no pensamento de Merleau-Ponty, “dimensão não é região nem esfera, não é multiplicidade do diverso cada qual com sua identidade positiva à espera da síntese como atividade da consciência, mas é a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo”. A autora destaca ainda que Merleau-Ponty substitui o termo “estrutura” pelo de “dimensão” porque “a noção de estrutura ainda carrega consigo a ideia de fechamento ou completude, de determinação quase completa, enquanto a de dimensão ruma para a abertura, o inacabamento, a indeterminação e a transcendência na imanência do Ser” (CHAUÍ, 2002, p. 121).

auto-conhecimento, pois, de acordo com Nóvoa (2001), todo conhecimento é auto-conhecimento, toda formação é auto-formação.

Considero que interrogar o vivido na universidade é de extrema importância educacional, pois são as experiências formativas em dança-educação que possibilitam aprimorar minha ação como profissional para apresentar o universo da dança aos novos que chegam, seja na educação básica, nos estúdios e escolas de dança ou no próprio ensino superior. As experiências de pensamentos, a produção de conhecimentos e o percurso de formação acadêmica que a universidade proporciona aos/às estudantes, *transformam-nos* e potencializam outros modos de ser professor(a)-artista-pesquisador(a).

A escolha pelo tema educacional da circularidade formativa do professor-artista-pesquisador emerge da minha história de formação, por estar me constituindo neste movimento sempre inacabado. Um movimento existencial que vem me fazendo entender e defender a dimensão poética da linguagem como alicerce em minha formação e atuação em dança, na universidade e na pesquisa.

Dessa forma, assumir a dimensão poética e a história de vida como potência para a formação de professores traz novas possibilidades de ser e de estar no mundo, outras possibilidades de pesquisar, de ver, ouvir e sentir o mundo. Podendo interrogar tanto a experiência de dançar quanto a produção de sentidos no campo das artes e da formação em dança. São essas possibilidades que me convidam a aproximar as abordagens da fenomenologia e da história de vida como opção de um caminho para a escrita dessa pesquisa em educação. Para tanto, nessa tese prevalecem princípios como a escrita em primeira pessoa<sup>2</sup> e a não separação entre sujeito e objeto. Se a abordagem fenomenológica parte do mundo vivido<sup>3</sup> para o descrever, não para o explicar ou analisar, ao compreender que a noção de fenômeno e a noção de

---

<sup>2</sup> Considerando o eu e o nós, por vezes, utilizarei a primeira pessoa do singular e em outros momentos optaremos pela primeira pessoa do plural, produzindo uma circularidade entre experiências pessoais e compartilhadas.

<sup>3</sup> Nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 3), “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”.

experiência<sup>4</sup> coincidem, ou seja, “prestar atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos” (CERBONE, 2012, p. 13), as histórias de vida são consideradas “como *metodologia de pesquisa-formação*, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objecto e sujeito da formação” (JOSSO, 2004, p. 15).

A experiência de interrogar e estudar questões referentes à educação e às artes em minha formação, articulada de forma concomitante à pós-graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e à formação na Licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) promoveu o profundo interesse acadêmico em escrever-refletir meu encontro existencial com a dança a partir da minha experiência poética de dançar. Um interesse que exigiu dançar para escrever a tese, isto é, desencadeou a realização de uma videoperformance como articuladora da escrita reflexiva. Neste sentido, a videoperformance em dança faz parte do caminho ou método<sup>5</sup> da tese.

Assim, desde o início do meu percurso nos dois cursos – graduação e pós-graduação – venho sendo convidado a dançar pela pesquisa, sobretudo com as provocações feitas na licenciatura em dança, mas também com as interrogações sobre o corpo sensível, a escrita e a educação realizadas no doutorado.

Os processos de pesquisa em dança que me acompanharam desde meu ingresso nos dois cursos me levam a considerá-los como fundantes do meu processo de transformação. Desse modo, ao longo do texto resgato alguns dos trabalhos com pesquisa artística realizados na licenciatura em dança para apresentar meu percurso de pesquisa de movimento ao longo do período de

---

<sup>4</sup> Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 156, grifos do autor), “É à nossa experiência que nos endereçamos – porque toda questão se endereça a alguém ou a alguma coisa, e não podemos escolher interlocutor menos comprometedor que *o tudo aquilo que é para nós*. Mas a escolha dessa instância não fecha o campo das respostas possíveis; não implicamos na “*nossa experiência*” nenhuma referência a um *ego* ou a um certo tipo de relações intelectuais com o ser, como o “*experiri*” espinosista. Interrogamos nossa experiência, precisamente para saber como nos abre ela para aquilo que não somos”.

<sup>5</sup> A etimologia da palavra “método” provém do grego e significa via, caminho, viagem, e pode ser traduzida como caminho que conduz mais além. Abbagnano (2007, p. 780), ao distinguir Método de Metodologia, mostra que o tempo os tornou muito próximos, quase idênticos, “é preciso observar que não há doutrina ou teoria, quer científica, quer filosófica, que não possa ser considerada sob o aspecto de sua ordem de procedimentos, sendo, pois chamada de Método”. Ou seja, não há abordagem teórica que não possa ser considerada como percurso, “se encarada como ordem ou procedimento de pesquisa”.

escrita da tese. Foi após a qualificação do projeto que me detive mais expressivamente na elaboração, produção, direção e realização da performance [“Trans-formações: entre o mar e o mangue encontrei o rio”](#)<sup>6</sup> como parte integrante do caminho fenomenológico de minha história de vida, ou então, como uma fenomenologia performativa de minha história de vida com a dança, a educação e a pesquisa. Penso que só foi possível chegar à presente videoperformance, pois trilhei um caminho de descobertas que integraram dança e vídeo, o qual emergiu das condições de fazer dança advindas do distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19.

Cada vez vou compreendendo com maior nitidez que não há como narrar minha “história de vida” se não a considero como fenômeno que a mim acontece e aparece, isto é, não tanto o que posso experienciar no mundo, mas *como* efetuo minha experiência do mundo. A sustentação para este entendimento emerge tanto da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2018), na qual apresenta a percepção como compreensão do corpo em situação no mundo e considera o vivido para que possamos produzir sentidos distintos, como da afirmação de Nancy (2019, p. 92) de que as artes consistem “no gesto de levar a sensação a uma intensidade particular”, a qual faz surgir uma forma, uma ordem; por isso a pesquisa exige a videoperformance.

Nos pensamentos do autor supracitado, as artes fazem sentir e produzem sentido, ou seja, a sensualidade como sentir sentido e sentir senciante é o princípio heterogêneo das artes (NANCY, 2014a; 2016).

Uma experiência que promoveu fendas em meus pensamentos produzindo outras formas de interrogar e de escrever que anteriormente não eram possíveis, indo ao encontro da dialética da experiência de Gadamer (2015), a qual destaca a potência que a experiência apresenta no que tange a abertura para outras experiências.

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência

---

<sup>6</sup> Clique no hiperlink para ter acesso ao trabalho artístico que emergiu da tese.

está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (GADAMER, 2015, p. 465).

Reconheço-me aberto às experiências, seja por retornar à graduação em dança depois de tantos anos ou por encarar o desafio de cursar um doutorado em educação, o qual me apresentou outra forma de ver o mundo, outras teorias e outros modos de interrogar e pensar o ato de dançar, encontrando na fenomenologia e na dimensão poética das artes uma coerência e um sentido para minha existência.

O vivido e as relações estabelecidas entre os dois cursos também me fizeram perceber as duas experiências como sempre inconclusas, sempre por se fazerem. Experiências essas que se articulam e que fazem o sentido que fazem em mim porque estavam as duas acontecendo simultaneamente, uma retroalimentando a outra, coexistindo, produzindo circulação de sentidos. Essa circulação contribuiu significativamente para interrogar as relações entre dança e educação. Embora algumas vezes eu tente compartilhar como essas experiências têm amplificado minha formação, os sentidos que elas produzem em mim, só podem ser sentidos e pensados por mim. Acompanhado de Nancy (2014b), compreendo que não há "o" Ser, mas circulação de sentidos que nos constituem seres no mundo. Portanto, esta tese é um exercício de compartilhar os sentidos e as experiências produzidas no percurso temporal da intensa relação entre formação em dança-educação e a intencionalidade de densificar a reflexão educacional em torno da concepção de inseparabilidade entre estar sendo professor-artista-pesquisador.

Penso que afirmar essa inseparabilidade ao me reconhecer como um professor-artista-pesquisador justifica trazer para o debate educacional essa compreensão como uma compreensão-chave à tese. A composição entre professor, artista e pesquisador visa propor uma pesquisa-formação pautada na experiência poética da dança para a produção de um pensamento educacional que favoreça tanto a experiência da dança / a ação de dançar / como experiência de pensamento quanto a produção de conhecimentos no campo da arte-educação no ensino superior.

O amplo objetivo desta tese é refletir a experiência de ser e estar em formação em dança. Especificamente, proponho a experiência de pensar a formação do professor-artista-pesquisador em dança para interrogar a especificidade do corpo em movimento poético na formação docente. Para isso, pretendo rememorar e descrever minhas experiências de formação em dança-educação e narrar-dançar os movimentos charneiras que me constituíram – e vem me constituindo – como professor-artista-pesquisador.

Se para Josso (2004) “momento charneira” indica pontos sutis de transformação de vida, para Merleau-Ponty (1999, p. 206) o termo charneira remete à dobra entre sensível e corpo, entre percepção e movimento. Isto posto, esta tese objetiva especificamente garimpar *movimentos charneiras* nos meus processos de formação de professor-artista-pesquisador da dança. A intenção é promover abertura a outras interrogações que considerem, aquém e além do encontro entre educação e artes, a fecunda circularidade entre pensar e fazer como dimensão poética de linguagem.

Os encontros que ocorreram no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC, as disciplinas que cursei, tanto na graduação quanto na pós-graduação, os eventos que participei junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e junto ao curso de Licenciatura em Dança: Licenciatura, os textos que publiquei em periódicos com parceria com docentes de ambas as instituições (NASCIMENTO; ANDREOLI; WOLFFENBUTTEL, 2020; NASCIMENTO; RICHTER, 2020a; NASCIMENTO; RICHTER, 2020b; NASCIMENTO; LOPES, 2021) e os diferentes momentos de formação extraclasse que ambos os cursos propõem, fazem meus pensamentos moverem, simultaneamente dançarem e caminharem, como a poesia e a prosa em Octávio Paz (1984). Para o poeta, a poesia dança, a prosa caminha. Nessa circularidade entre dançar e caminhar, poetizar e prosar, inscrevo minha experiência na escrita de minha história.

As oportunidades descritas acima, entre outras, produziram e vem produzindo experiências afetivas e densas de sentido. Percebo como já mudei por estar vivendo essas experiências de formação ao refletir como os dois cursos vêm me transformando diariamente e como ainda podem me transformar.

Em alguns casos, ao entrarmos na pós-graduação, acabamos nos distanciando do fazer artístico, mas minha experiência em aproximar as artes e educação possibilitou emergir meu eu-bailarino. Assim, pretendo trazer nesta pesquisa-formação fragmentos de minhas experiências, dos meus pensamentos e conhecimentos<sup>7</sup> constituídos em dança e caminhada na pesquisa em educação. Nessa intenção, a pesquisa não conta com dados, não busca respostas pontuais, não separa corpo e mundo, pois considera o vivido como produção de sentidos, de pensamentos e conhecimentos.

De tal modo, ao considerar o corpo e os sentidos sensíveis como única possibilidade de experiência humana, ao compreender que fazer é pensar e pensar é fazer, ao valorizar ações que considerem o todo e não somente as partes, esse estudo se propõe a pensar a pesquisa pelos caminhos da fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1999; 2018; SERRES 2001), da história de vida (JOSSO, 2004, 2007), da performance (ZUMTHOR, 2000) e da pesquisa performativa (HASEMAN, 2015).

Para melhor organização da escrita, a tese será dividida em três partes. Na primeira descrevo os caminhos da pesquisa. Na segunda são consideradas as reflexões produzidas nas relações entre minhas vivências com a dança e as produções de pensamento e conhecimento na licenciatura em Dança e na pós-graduação em Educação, que promovem narrativas da qual apresentam a palavra como centralidade, mas que fazem reverberar modos de dançar.

Nesta perspectiva, na terceira parte resgato minhas experiências desde a infância as quais sustentam minha formação por meio de narrativas inspiradas em fotografias, danças e palavras. Nesse capítulo busco a circularidade entre as narrativas escritas e imagéticas, fato este que culminou no processo performativo em dança, levando em consideração meus movimentos charneiras e minhas experiências formativas em dança-educação, na qual destaco a educação sensível como inseparável do corpo em movimento no mundo.

Assim, o fazer da tese acontece em circularidade onde “o sentido, ao mesmo tempo que circula, se interrompe, é suspenso, reaberto, tornado infinito, comunicado, singularíssimo” (PELBART, 2014, n. p.). Nessa circularidade

---

<sup>7</sup> Para a distinção entre pensamento e conhecimento sugiro consultar ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 853-865, 2010.

proponho narrativas em gestos que reverberam na escrita e uma escrita que reverbera na produção das poéticas da dança. De tal modo que me é difícil definir uma nítida separação, a qual emerge apenas para fins de organização da tese, pois todas as partes dançam e caminham profundamente entrelaçadas, compondo uma circularidade entre escrever e dançar e constituindo minha intersubjetividade e trans-formação.

Por fim, nos anexos da tese, é possível visualizar os textos produzidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em coautoria com minha orientadora, os quais apresentam o percurso acadêmico de minhas interrogações pela transformação das palavras e de experiências de pensamento em torno do encontro entre dança e educação.

O primeiro texto intitulado “Dança, Corpo e Educação: tecnologias de poder e configurações de ensino” foi publicado na Revista Humanidades e Inovação, em 2020. O ensaio trata das tecnologias de poder, expostas por Foucault como constituintes de uma lógica de ensino para pensarmos os processos de escolarização da dança. Algumas problematizações são realizadas para pensar estratégias de ensinar/pensar/fazer dança na contemporaneidade. Essa escrita aconteceu no momento inicial do ingresso ao curso de doutorado, embora algumas reflexões referentes a pós-graduação em Educação já houvessem tocado o texto, a escrita ainda apresenta uma aparência dos estudos que realizei durante o mestrado em Educação Física.

O segundo texto foi publicado na Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, também em 2020, com o título “Artes e Políticas Nacionais de Educação: configuração, fragilidade e resistência da Dança”. O texto é uma resenha do livro “História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira”, de autoria de Marcilio de Souza Vieira. O estudo desse livro culminou nessa publicação marcando o momento em que a interrogação pela presença da dança na educação aparece de forma mais consistente e intencional, em meu percurso de estudos durante o processo de doutoramento. Ele “apresenta uma análise crítica do pensamento pedagógico brasileiro a partir do percurso histórico da frágil presença da dança na educação brasileira” (NASCIMENTO, RICHTER, 2020, p. 456).

O terceiro texto foi apresentado e publicado nos anais do Seminário Nacional de Arte e Educação, em 2021, intitulado “Dança e Linguagem:

pensamento, corpo e produção de mundos”. Nessa comunicação, tivemos como objetivo refletir a relação entre dança e linguagem. Relação que emergiu do encontro formativo entre a pós-graduação em Educação e a graduação em Dança, considerando o a linguagem como produtor de mundo, o texto “interroga a [...] simplificação do fenômeno da linguagem à representação da palavra e ao campo da linguística para propor uma abordagem filosófica que considere o gesto poético do corpo como produtor de sentidos [...]” (NASCIMENTO, RICHTER, 2021, p. 976).

Neste momento, após a produção destes textos, qualifico o projeto de tese e defino minhas escolhas. Assumo a fenomenologia performativa como abordagem de movimentos charneiras que articula, na pesquisa educacional, as experiências de dançar à de estar sendo professor e pesquisador.

## **CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA PESQUISA**

### **1.1 PESQUISAR CAMINHANDO E DANÇANDO: UMA FENOMENOLOGIA PERFORMATIVA**

Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.

Antônio Machado (1875-1939)

Esse trecho do pensamento do poeta espanhol Antônio Machado foi citado diversas vezes por diferentes professoras ao longo da minha formação na pós-graduação em Educação da UNISC, geralmente quando conversávamos sobre método e metodologia.

No início do meu percurso no Doutorado não compreendia muito bem o que as professoras queriam dizer com essa menção, já que para mim quando nos propúnhamos a fazer uma pesquisa era necessário saber o caminho desde o começo. Assim eu havia aprendido. No entanto, ao me deparar com minhas intenções de pesquisa no doutorado, e também com os estudos que realizei na Graduação em Dança: Licenciatura, esse trecho escrito pelo poeta começa a fazer sentido e passa a habitar meu corpo.

Caminhar na, pela e com a pesquisa... Dançar, estudar o vivido, narrar, registrar, narrar novamente, pensar e repensar, criar, improvisar, inventar, resistir, fazer e refazer. Essas ações compuseram meu dia a dia enquanto pesquisador-estudante-dançante tanto na Graduação em Dança, quanto no Doutorado em Educação, e registram a importância dos meus movimentos no campo da pesquisa em arte-educação.

Tais ações vem me mostrando que não há um caminho prévio ou fixo em minha pesquisa-formação. É caminhando – dias mais, dias menos, mas todo dia um pouco – que a pesquisa se faz. Esse caminho deixa rastros, marcas, pistas e memórias. Memórias de um professor-artista-pesquisador que vem constituindo, no e pelo ato de estudar e pesquisar a dança, sentidos sensíveis e sensatos diariamente.

Quais caminhos tenho traçado? Como meu percurso nas instituições de ensino que tive a oportunidade de estudar nesses últimos anos contribuíram para caminhar articulando educação, dança e pesquisa como professor-artista-pesquisador?

Nesses últimos anos fui apresentado a duas proposições de pesquisa que *transformaram* consideravelmente meus modos de conceber as investigações acadêmicas: a fenomenologia e a pesquisa guiada-pela-prática. Foi durante meu percurso formativo, na temporalidade de minha caminhada de pesquisa, que fui encontrando outras pesquisas e outros artistas que traçaram rotas durante, e não antes, de sua peregrinação. “Durante” remete à ideia de presença, do aqui e do agora. Viver o presente. Viver a pesquisa. Pesquisar o viver e valorá-lo pelo pensamento em ato. Zumthor (2000, p. 35) considera a

presença ativa de um corpo [...] sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto [ou que um gesto] seja reconhecido como poético [...] ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto.

Para irmos à busca dessa presença ativa do corpo, nossa compreensão de fenomenologia se configura como uma abordagem filosófica, como um modo de pensar a existência, o vivido, como um caminho (método) e não como uma metodologia previamente definida. “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990). A questão filosófica que emerge é a do viver juntos no mundo comum como modo de interrogar e refletir rumos da pesquisa educacional desde a interlocução com o campo das artes.

Há uma famosa frase na fenomenologia de Husserl (2008, p. 17) que exige “ir ao encontro das coisas em si mesmas” quando nos propomos a pesquisar desde a opção pela abordagem fenomenológica. Compreendemos o “ir às coisas mesmas” proposto pelo autor como a necessidade de abrir espaço para a experiência durante e na pesquisa, ou seja, suspender conceituações prévias para encontrar na escrita-dança outras formas de perceber o mundo com a intencionalidade singular da auto-trans-formação do professor-artista-pesquisador que em mim habita.

Na intenção de partilhar e expor o fenômeno da circularidade entre estar sendo professor, dançarino e pesquisador pretendo interrogar, refletir e escrever-dançar minhas experiências de/em dança a partir da minha presença, sobretudo, na ação de cursar o ensino superior em Dança e o doutorado em Educação, mas sem desconsiderar o passado e o devir. Isso será realizado por meio do que Josso (2004) nomeia de “narrativa de história de vida”, mais especificamente a “investigação de si” (JOSSO, 2007), tornando-me autor da minha própria formação.

As narrativas de histórias de vida e a investigação de si são compreendidas pela autora como um processo de conhecimento da formação do próprio sujeito que narra. Relatar o vivido não é apenas pensar minha história, mas dela me apropriar ao encarná-la em escrita. Como sublinha José Saramago em frase fixada em uma parede da Fundação<sup>8</sup> que leva seu nome, em Lisboa, “Escrever é um modo de viver, mas pressupõe ter vivido”. Esse foi um dos caminhos trilhados no processo de criação<sup>9</sup> em dança.

Nesse sentido, “problematizar a narrativa que dá forma ao vivido enquanto experiência de vida e aprendizagem”, dar atenção a minha própria história e narrar como aprendemos o que sabemos, pode expor o que sabemos do que aprendemos e, na medida em que olhamos para nossa história de vida e formação, narrando-a, passamos a nos metamorfosear (HONÓRIO FILHO, 2011, p. 190).

Os estudos fenomenológicos contribuem, ao pressuporem o vivido, a experiência e o corpo encarnado como emergência de sentidos no mundo (MERLEAU-PONTY, 2018) e, por esse processo ou essa produção vital, constituímos-nos como professores-artistas-pesquisadores na intensa relação de

---

<sup>8</sup> Fundação José Saramago, in: <https://www.josesaramago.org/>.

<sup>9</sup> Embora essa palavra possa ser atribuída, em uma perspectiva religiosa, ao “ato divino de dar existência aos seres e ao mundo, de tirar existência do nada”, aqui ela é empregada no sentido metonímico, ou seja, é a “capacidade ou aptidão especial para inventar”, ou ainda, “qualquer produção artesanal, artística e/ou intelectual” (OXFORD LANGUAGES AND GOOGLE, 2020), isto é, às invenções produzidas pelo humano. Ao mesmo tempo, e contradizendo a perspectiva religiosa da palavra que indica tirar existência do nada, Schäffer (2003, p. 119) nos aponta que “a criação não surge do nada, do zero e sim da ‘zerabilidade’, do movimento entre afirmar e criar. Assim, não é do nada, de um ponto fixo do nada que a criação surge; ela surge de um ponto móvel do nada, o que pode parecer paradoxal”. Além disso, e principalmente, o termo “processos de criação” é referente a um campo de estudos da Dança, podemos perceber esse posicionamento no texto de Fortin e Gosselin (2014) que considera a criação em dança como um lugar de produção de ideias, imagens e saberes.

estudar e viver experiências de linguagem. “É, então, na direção da experiência, que a pesquisa fenomenológica e existencial se encaminha, uma vez que tal perspectiva enfatiza a dimensão existencial do viver humano e os significados vivenciados pelo indivíduo no seu estar-no-mundo” (DUTRA, 2002, p. 372).

Monteiro (2009), ao refletir em sua tese de doutorado as concepções de corpo em Michel Serres, aponta uma crítica realizada pelo autor à fenomenologia de Merleau-Ponty. Ao discorrer sobre os processos investigativos dentro dessa abordagem filosófica, o autor evidencia que ela se detém apenas nos processos sobre o fenômeno, por meio estrito da palavra, o que não coloca o pesquisador em situação, ou seja, vivendo de fato o sensível. No caso da dança seria pensarmos e repensarmos *sobre* a dança, mas não dançarmos *em* pesquisa. Essa crítica não cabe somente à fenomenologia de Merleau-Ponty, mas, também, ao modo como se manifestam as “concepções polarizadas na redução do sensível ou na exacerbação do racional” (RICHTER, 2005, p. 187).

Para suprir essa lacuna apontada por Michel Serres, a narração de minhas experiências será o mote para um processo de criação em dança que será pautada na pesquisa guiada-pela-prática, especificamente na pesquisa fenomenológica performativa. Para tanto, apoiamo-nos na concepção de performance trazida por Zumthor (2000) e na abrangência da pesquisa performativa apresentada por Haseman (2015). Segundo Zumthor (2000, p. 34) a performance “é um fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral simples”. No entanto, o autor considera que ela é um

termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menos clareza. Elas as faz “passar ao ato”, fora de toda consideração pelo tempo. [...] A performance é então um momento de recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido (ZUMTHOR, 2000, p. 50).

A performance é um fazer, é um modo de pensar. Ela realiza e concretiza algo que reconhecemos em nós e nos outros e está intensamente ligada às nossas percepções do mundo comum, o que faz haver na performance uma espécie de reconhecimento, da virtualidade à atualidade. “A performance se

situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma “emergência”, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar” (ZUMTHOR, 2000, p. 31).

[N]a noção de performance, encontraremos sempre um elemento irreduzível, a ideia da presença de um corpo. Recorrer à noção de performance implica então a necessidade de reintroduzir a consideração do corpo no estudo da obra. Ora, o corpo (que existe enquanto relação, a cada momento recriado, do eu ao seu ser físico) é da ordem do indizivelmente pessoal. A noção de performance (quando os elementos se cristalizam em torno da lembrança de uma presença) perde toda pertinência desde que o façamos abarcar outra coisa que não o comprometimento empírico, agora e neste momento, da integridade de um ser particular numa situação dada (ZUMTHOR, 2000, p. 39).

O corpo que está ativo na performance joga com e para o espectador a responsabilidade da produção de sentidos múltiplos: verbais, sensoriais, imaginativos. Não há completude na ação performativa em artes que não esteja em relação com outras pessoas. Isso faz a performance aproximar-se da concepção de educação que acreditamos: uma educação com-partilhada. A performance (em artes) exige compartilhamento de tempos, pensamentos e experiências, o que possibilita considerá-la como uma manifestação da arte-educação em ato.

Outro termo que emerge nos escritos de Zumthor sobre a performance e que se aproxima da ação de educar é a “reiterabilidade”. Para o autor, a termo refere-se a “esses comportamentos [que] são repetíveis indefinidamente, sem serem sentidos como redundantes. Esta repetitividade não é redundante, é a da performance (ZUMTHOR, 2000, p. 32) e é também a da educação. Repetimos as aulas, os ensaios, as leituras, mas a cada vez que o fazemos, fazemos diferente, de outro modo. Já que ao expor e compartilhar com estudantes, colegas de ensaio e autores produzimos outros sentidos nos corpos ali presentes. Pensamos algo que ainda não havíamos pensado, descobrimos um novo movimento, compreendemos o que ainda não havíamos compreendido. É por habitarmos um mundo comum que necessitamos compartilhar pensamentos. A educação tem como potência a possibilidade de aprender a pensarmos juntos e a performance é um dos fenômenos que nos desafia a realizar essa ação, ou seja, educar é um modo de conviver em linguagem que pode ser amplificado com as artes. Não há performance – e nem educação – sem haver

compartilhamento comum, sem considerarmos um “nós”. Todavia isso não está dado, como nos lembra Latour (2019, p. 287), “nem o comum, nem o ‘nós’ existem, temos de fazê-los ser. Se a palavra PERFORMANCE tem um sentido, é este”.

Na videoperformance compartilhada com os leitores no início desse texto é possível perceber a presença da reiterabilidade por meio da circularidade nos gestos, nas formas e nas músicas que compõem o trabalho artístico. Nessa intencionalidade é que a dramaturgia da dança vai se constituindo, já que a reiterabilidade também está presente no meu processo formativo. Assim, podemos dizer que, em concordância com Zumthor, a reiterabilidade se faz presente no processo per-formativo.

Para adentrarmos na pesquisa performativa proposta por Haseman (2015) se faz necessário destacar a diferença entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, ou seja, a forma como os resultados são expressos.

A pesquisa quantitativa focaliza medidas e quantifica fenômenos, traz à luz números, variáveis, tabelas, fórmulas, considerando a frequência, a distribuição e a causa e efeito. A pesquisa qualitativa exprime seus resultados e reflexões na forma da palavra escrita. “No entanto, nos últimos anos, alguns pesquisadores tornaram-se impacientes com as restrições metodológicas da pesquisa qualitativa e sua ênfase em resultados escritos” (HASEMAN, 2015, p. 43). De tal modo surgem pesquisadores que tem como mote a pesquisa guiada-pela-prática que consideram que “os resultados da investigação e as reivindicações de conhecimento [e pensamento] devem ser feitos através da linguagem simbólica e forma de sua prática”. Apresentando pouco interesse em apresentar os números e as palavras preferidos pelos paradigmas tradicionais de investigação (HASEMAN, 2015, p. 44). Nesse contexto, a necessidade em

relatar a pesquisa através dos resultados e formatos materiais da prática desafia as formas tradicionais de representação da reivindicação de conhecimento. Significa ainda que as pessoas que desejam avaliar os resultados da pesquisa também precisam experimentá-los de forma direta (copresença) ou indireta (assíncrono, gravado) (HASEMAN, 2015, p. 45).

Assim emerge a pesquisa performativa que tem como forma de expressão dados não numéricos, mas em forma de “dados simbólicos diferentes de palavras de um texto discursivo. Esses incluem formas materiais de prática, de

imagens fixas e em movimento, de música e do som, de ação ao vivo e código digital” (HASEMAN, 2015, p. 47), ou seja, o fazer em dança é essencial, “é a precondição necessária de envolvimento na pesquisa performativa” (HASEMAN, 2015, p. 48), em outras palavras, “as abordagens de pesquisas com prática artística, transformam o ato da criação artística no próprio método da pesquisa, atravessando todas as etapas com a imprevisibilidade e autonomia inerentes ao processo artístico” (FERNANDES, 2013, p. 23). A performance se manifesta como uma forma singular de produzir mundo, já que, como nos lembra Zumthor (2000, p. 67), “A performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente”.

Em vista disso, e levando em consideração a crítica de Serres à fenomenologia de Merleau-Ponty, proponho uma fenomenologia performativa como caminho de pesquisa. A aproximação entre a pesquisa performativa e a abordagem fenomenológica teve início em minha pesquisa durante o trabalho de conclusão de curso na graduação em Dança: Licenciatura, intitulado “HIATOS DO HUMANO<sup>10</sup>: Processos artísticos em dança motivados pela experiência de (con)viver com a pandemia da COVID-19”, orientado pela professora Sílvia da Silva Lopes.

A partir da experiência com os fazeres da pesquisa na graduação em Dança e o meu encontro com a abordagem fenomenológica na pós-graduação em Educação, emerge a intenção de uma fenomenologia performativa que é aquela que considera o vivido para a concepção e realização do processo de criação em dança e que apresenta, por meio de uma escrita-dançante, questões existenciais do(s)/da(s) artista(s) envolvido(s)/envolvida(s), ou seja, há que relacionar os fazeres na/da dança com as reflexões sobre as experiências de vida dos(as) próprios(as) dançarinos(as). Para tanto, considero relevante destacar que

o corpo que dança sintetiza conhecimento em condições profundamente distintas do corpo que escreve, e o traduz em formas igualmente diferenciadas, senão opostas. Enquanto o corpo que escreve busca construir significados e traduzi-los em uma língua, o corpo que dança se encaminha para o esvaziamento de todo sentido apriorístico que implica na pesquisa sobre o movimento puro em si. São processos absolutamente particulares, orientados por agenciamentos e dinâmicas diametralmente opostos, mas que se

---

<sup>10</sup> O trabalho pode ser acessado por meio do link: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLkMyUNOVXv0cCRG-\\_3ks4WDAwNBNI0Jjd](https://www.youtube.com/playlist?list=PLkMyUNOVXv0cCRG-_3ks4WDAwNBNI0Jjd)

provocam e atravessam quando confrontados; e que se utilizam de uma base comum (LEONARDELLI, 2011, p. 5).

Essa base comum trazida pela autora é o corpo próprio. O corpo que escreve é o mesmo corpo que dança. Assim, estamos em busca de uma filosofia dançante que para Feitosa (2001) trata-se de um pensamento guiado pela imaginação, capaz de se expressar não só por conceitos, mas também por imagens, tons e aromas. O fazer da pesquisa me levou a dançar, em outros termos, exigiu dançar-escrever, escrever-dançar (FERNANDES, 2013).

Ao longo do processo fui constatando a aproximação dessa tese com o método da *A/r/tografia*<sup>11</sup>, algumas das proposições dessa linha investigativa se encontram no presente trabalho, tendo também a *A/r/tografia* como uma inspiração para a realização da pesquisa. Entre as proposições presentes nesse método podemos indicar a relação híbrida entre o fazer arte, o fazer docente e o fazer pesquisa, onde o saber e o não saber, o fazer e o vivido se fundem.

Entretanto, percebo que não posso assumir o método da *A/r/tografia* nesse estudo, pois não estou em sala de aula como docente, neste momento. Embora minha trajetória e formação façam eu ser docente, não estou docente, pois realizei o doutorado tendo afastamento integral da Universidade. No momento da pesquisa meu corpo se encontrava na sala de aula como estudante. O período do doutorado me reaproximou dos fazeres das artes e da pesquisa, me fortaleceu como pesquisador, como artista e como professor, mas a pesquisa em si não envolve **diretamente** meus fazeres docentes, me reencontrando na sala de aula como universitário e pós-graduando, embora saibamos que os fazeres da docência estão em meu corpo, no meu vivido e são inseparáveis de mim. Percebo, a partir da minha trajetória, que para se fazer professor-artista-pesquisador é necessário, antes de tudo, se fazer estudante.

---

<sup>11</sup> O termo é uma metáfora que reúne Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação) (DIAS, 2013).

## 1.2 POR UMA ESCRITA-DANÇA GASOSA: narrar para dançar e escrever, narrar para escrever e dançar

Não há como capturar tudo aquilo que se escreve ou se pensa quando se narra, pois a palavra é sempre inapropriada, tal como o pensamento, que, como um córrego, torna-se uma espécie de zona indomável. A escrita não permite limite e forma para a linguagem, pois a palavra escrita ou narrada não completa o signo. O que se narra é um fluxo, o que se escreve é uma intensidade, não há como oferecer uma forma pura para o que é vida. Por isso, o escritor é aquele que desenha a sua vida por um modo esgarçado, percorre linhas sem saber a sua continuidade, nas quais o ato de escrever torna-se um movimento selvagem e a palavra se faz e desfaz-se, a linguagem gesta-se e se experimenta. Escrever é sempre uma relação com a “ordem” do movimento, do inacabamento, do agenciamento, na qual o corpo da escrita vai se desmontando, montando-se, num efeito de territorializar e de desterritorializar-se (ROMAGUERA; DE BRITO, 2018, p. 94).

O corpo que realiza essa escrita se reconhece na citação acima. As palavras que são produzidas pelo meu corpo, muitas vezes, não são suficientes para me situar no mundo, então preciso dançar. Nesse sentido, ao escrever e narrar, os autores acima me fazem estabelecer uma relação direta com a arte do movimento, com a ação de dançar, a qual considero, tal qual a escrita, uma experiência de pensamento. Como um córrego, que se constitui por uma zona indomável, um movimento selvagem que se faz e se desfaz. Quando os autores citam o “Escrever”, penso no “Dançar”. *DANÇAR* é sempre uma relação com a “ordem” do movimento, do inacabamento, do agenciamento, no qual o corpo *QUE DANÇA* vai se desmontando, montando-se, num efeito de territorializar e de desterritorializar-se. Percebo intensas aproximações entre os fazeres da escrita e da dança. Escrever, então, torna-se dançar.

Compreendo a ação de narrar como Richter e Lino (2019, p 212), as quais a afirmam como “ação de refazer o mundo dado: rearranjando, recontando, refazendo; uma suspensão lúdica dos hábitos de linguagem instauradora de uma inteligibilidade”. Além disso, Josso (2007, p. 413) nos lembra que “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”.

Ciane Fernandes relata, em um texto-palestra, sua experiência como professora-artista com as turmas da Escola de Dança da UFBA, universidade na

qual leciona. O modo como Fernandes (2005) escreve é encantador e me inspira a escrever-dançar e dançar-escrever, ou seja, me inspira a narrar. A autora interroga os modos como o corpo vem sendo constituído em diferentes espaços e propõe que ele seja “uma espécie de último refúgio, autônomo e flexível, ao invés de autômato e congelado”. Talvez o que a autora permite considerar é que a escrita necessita, também, tomar esse lugar flexível, configurando-se como uma escrita transformada e transformadora, poética. Escrita essa que só pode se concretizar, pois “Estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 208). Corpo esse que produz, além da escrita, dança. Sou meu corpo, sou minha escrita, sou minha dança. O que me coloca em desafio; pois meu corpo que escreve-dança/dança-escreve, por vezes, é glacial.

Aos poucos percebo que as experiências que tenho tido no doutorado em Educação e na graduação em Dança tem possibilitado a *transformação* da minha escrita-dança, tal como o processo de sublimação da água que transforma-se do estado sólido, para o estado gasoso. Acredito que me encontro em uma espécie de sublimação da escrita-dança, ou seja, no processo de *transformação* de uma escrita-dança congelada, dura, rígida e compacta para um estado de escrita-dança gasoso, volátil. O gás penetra em diferentes lugares, dos espaços mais volumosos até as menores estruturas, de tal forma que sua expansão ocupa a totalidade dos lugares, basta achar as fissuras, ou melhor, produzi-las.

Álvares Fernandes (2015, s.p.) descreve que fissuras – ou trincas – na Física “aparecem em duas circunstâncias: sob uma forte colisão provocando uma cisão ou no encontro (mais lento e) incompatível de duas materialidades distintas” e continua expondo que “fissuras são encontradas em movimentos opostos, paralelos, suaves, porém constantes, entre duas racionalidades distintas”.

Nesse sentido, podemos dizer que, em nossa metáfora, as duas racionalidades seriam o pensamento da ciência clássica e o pensamento fenomenológico, o qual considera o corpo no mundo, abrindo espaço para o poético. Pensar, interrogar e repensar os modos de estar e ser no mundo, estar aberto e se reconhecer como inacabado, são características muitas vezes ausentes no pensamento cartesiano.

Deslocar-se do *modus operandi* do pensamento cartesiano e se permitir *encontrar* ou *colidir* com outros modos de pensar é a adversidade, já que nossas

verdades são tidas, muitas vezes, como inquestionáveis. Chegar nesse *encontro* é o que produz as fissuras, talvez, esse seja nosso principal desafio como professores-artistas-pesquisadores: produzir fissuras.

Mas o processo de sublimação da água, tal qual nossa metáfora da escrita-dança, se dá tanto pela passagem do estado sólido para o gasoso quanto do gasoso para o sólido. Tal fato implica em uma circularidade, em movimentos de ir e vir, repercutindo em momentos de escrita-dança ora mais glaciais, ora mais gasosas, assim como meu modo de estar sendo professor-artista-pesquisador. Somos compostos de diferentes estados e podemos ser e estar onde quisermos, desde que estejamos situados em nossas ações e assim possamos, de fato, fazer escolhas.

A potência da atitude fenomenológica aliada à história de vida e a pesquisa performativa culmina em minha escrita-dança gasosa que pode nos levar a lugares que do modo sólido não chegaríamos. Portanto, hoje, quero estar nessa gasosidade-escrevente-dançante, mas sei que o dinamismo das ações de estar no mundo variam e, por vezes, o gelo toma conta de mim, mas seguiremos juntos e juntas na tentativa de achar e produzir fissuras, as quais só podemos produzir pelo modo como ocupamos e assumimos nosso lugar de atuação no mundo, ou seja, pelo modo que realizamos as propostas artístico-pedagógicas em nossos processos de ensino-aprendizagem e criação em dança.

### **1.3 DANÇANDO CONFORME A MÚSICA: momentos e movimentos charneiras**

Comecei a pensar em realizar a formação em Dança em meados de 2005, com 15 anos, quando iniciei minha investigação sobre qual curso superior gostaria de ingressar. Dança era minha primeira opção, sempre foi. Mas parecia ser “algo sem futuro” na visão de meu pai, que gostaria que eu cursasse medicina. Na época morava em Pelotas, interior do Rio Grande do Sul, estava saindo do ensino médio e medicina nunca havia sido uma opção. Não existiam cursos de Graduação em Dança em universidades públicas no Rio Grande do Sul. Então, optei por fazer o curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A vontade de estudar Dança nunca

saiu do meu corpo, pelo contrário, me envolvi com projetos de ensino, pesquisa e extensão dentro do curso de graduação em Educação Física, fiz o mestrado na área e hoje faço parte do corpo docente da Universidade Federal do Tocantins com atividades de ensino, pesquisa e extensão em Dança no curso.

Minha trajetória na graduação em Dança começou em 2012, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), dois anos após ter concluído o curso de Licenciatura em Educação Física na UFPel e, desde então, muitas mudanças aconteceram nos meus modos de pensar/fazer Dança. No ano de 2013 tive que interromper os estudos na UERGS, pois tive uma oportunidade de estar como professor substituto na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no curso de bacharelado em Educação Física.

A docência em Educação Física me levou a conhecer e atuar profissionalmente em outras cidades e estados do Brasil, felizmente sempre com a oportunidade de trabalhar no campo da dança. No entanto, percebo que a dança que fazia em 2012 já não é mais a mesma que faço hoje.

As experiências profissionais fizeram-me “dançar conforme a música” e aproveitei as oportunidades na área da dança em diferentes lugares, o que me fez mudar de cidade algumas vezes e acarretou em quatro ingressos na graduação em Dança ao longo desses anos. Três efetivamente cursando as formações: dois ingressos na UERGS e outro na Universidade Estadual do Paraná, na Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR-FAP). Houve outra tentativa de realizar o curso na Universidade Federal de Pelotas, em 2011, quando fui aprovado no vestibular, mas não consegui começar as aulas, pois outra oportunidade profissional surgiu na capital do estado, o que me fez mudar para Porto Alegre e posteriormente começar o curso na UERGS.

Minhas idas e vindas nos cursos superiores de Dança me proporcionaram experiências tanto em aulas quanto na participação em projetos com diferentes professores, em estados e instituições distintas. Além disso, tive a oportunidade de ser docente em componentes curriculares ligados à Dança em diferentes cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, Pedagogia e Teatro.

Essas experiências contribuíram de maneira significativa para minha formação como professor-artista-pesquisador da Dança, o que produziu *mudanças* significativas nos meus modos de fazer/pensar ao longo desses anos. De acordo com Honório Filho (2011, p. 191) “o ingresso e continuidade dos

estudos na universidade apresentam-se, portanto, como um momento ponte entre o passado e o futuro; entre uma história de vida e as projeções do ser no mundo após mais esse momento importante na formação”.

O que pude experienciar nas aulas de dança na universidade – tanto como estudante-artista, quanto como professor-artista – me transformou, me tocou de uma maneira tão forte e profunda que não posso mais ser o mesmo que era em 2012, me proporcionando *momentos e movimentos charneiras*.

A expressão *movimentos charneiras* surge do termo *momento charneira* proposto por Josso (2004) que indica pontos de transformação, espaços tão pequenos de tempo, quase indeterminados, que são avassaladores, momentos de passagem entre uma etapa de vida para outra. O momento charneira retrata experiências tão significativas que podem mudar o rumo da história de vida das pessoas. É um divisor de águas.

Os *momentos charneiras* apresentados por Josso (2004), me ofereceram a oportunidade de fazer esse jogo de palavras, muito conveniente, já que tenho a intenção de narrar, pela palavra e pela poética da dança, as experiências que o estudo da dança nos proporciona, nos transformando enquanto estudantes, professores, pesquisadores e artistas, enquanto pessoas. Sendo assim, assumo trocar a ideia de *momentos* pela ideia de *movimentos* nesta escrita, pois minha proposta é narrar esses momentos por meio de uma escrita-dançante.

Merleau-Ponty (1999) também utiliza a palavra charneira, mas em outro sentido, para substituir as noções de conceito, ideia, espírito, representação, ou seja, para desviar-se de categorias fechadas, acabadas em si mesmas, indicando a possibilidade de abertura, de modo a fazer emergir o invisível, a possibilidade de produzir dobradiças, articulações entre sentido visível e invisível<sup>12</sup>. Como dobra – ou dobradiça – “o visível está prenhe de invisibilidade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 200). Um modo de perceber que nos faz ver mais do que percebemos (como o odor; o som, a lembrança despertada por uma

---

<sup>12</sup> Em Merleau-Ponty (1999, p. 200; 232) o invisível não é passível de ser tomado como o não-visível, como contraditório ou como negativo-positivo do visível. “O sentido é invisível, mas o invisível não é o contraditório do visível: o visível possui, ele próprio, uma membrura de invisível, e o in-visível é a contrapartida secreta do visível, não aparece senão nele, é *Nichturpräsentierbar* (não representável) que me é apresentado como tal no mundo – não se pode vê-lo aí, e todo o esforço para aí vê-lo o faz desaparecer, mas ele está na linha do visível, é a sua pátria virtual, inscreve-se nele (em filigrana) –” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 200).

coisa) ou também o que não vemos ao ver (o intervalo entre as árvores, o pensamento de outrem).

Considero importante destacar, com Merleau-Ponty (1999, p. 210), a questão ou princípio de “não considerar o invisível como outro visível ‘possível’, ou um ‘possível’ visível para outro: isso seria destruir a membrura que nos une a ele”. Antes, é o pensamento inerente ao corpo e ao mundo, como uma lacuna que não é vazio, mas ponto de passagem. Ou seja, o invisível não é uma ausência objetiva ou uma presença distante em outro lugar, mas “uma ausência que conta no mundo (ele está por ‘detrás’ do visível, visibilidade iminente ou eminente<sup>13</sup> [...], onde a lacuna que marca o seu lugar é um dos pontos de passagem do ‘mundo’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209).

É este negativo – membrura do visível – que permite, na fenomenologia merleau-pontyana, a união dos impossíveis. Uma estreita relação entre corporeidade e sensível se desenrola em nós como uma relação de interpelação que articula coisa-corpo, eu-outro, corpo-mundo, na qual há uma partilha no corpo sensível daquilo mesmo que partilha, como dois lados de uma experiência, conjugados e impossíveis, complementares: corpo tocante-tocado, vidente-visto. A mão tocada se torna tocante; o corpo que se sente sentir sentindo. Na fenomenologia merleau-pontyana, o sensível diz respeito às possibilidades, isto é, àquilo que pode emergir como presença ou como vestígio de uma ausência.

Inspirado no termo explorado por Josso e por Merleau-Ponty, associado à dialética da experiência de Gadamer, compreendo a constituição do professor-artista-pesquisador como uma experiência charneira<sup>14</sup>, isto é, uma experiência sempre inacabada, que nos abre possibilidades para outras experiências,

---

<sup>13</sup> Marilena Chauí (2002, p. 116-117) contribui ao explicitar que “é visibilidade eminente – pois todos os *visibilia* estão centrados sobre um núcleo de ausência – e visibilidade iminente – o que não é atualmente visível, mas está na iminência de vir a sê-lo, como a criança que vai nascer, o quadro que se esboça, a palavra na ponta da língua”.

<sup>14</sup> Charneira no sentido literal da palavra em inglês é *hinge* que é um tipo de dobradiça. Ao recorrer à língua francesa, língua materna de Josso e Merleau-Ponty, chegamos em duas possíveis traduções no inglês: *pivotal* (que é essencial; que gira em torno dele) e *motionable* (que flui; se move e deixa mover). Essas possibilidades de tradução me deixaram instigado como os três termos – *hinge-pivotal-motionable* – dialogam entre si e permitem melhor compreender os conceitos expostos por Josso e por Merleau-Ponty. Ao recorrer a essas possibilidades de tradução favorece a compreensão da proximidade que os conceitos dos dois autores trazem. Conceitos distintos, mas complementares.

transformando e qualificando nossa escuta, nossa presença, nossa percepção e nosso movimento no e com o mundo.

Nessa compreensão, interrogo: Como a experiência de cursar a graduação em Dança impactou nos meus modos de dançar e de ser professor? – Quais mudanças ocorreram na minha escrita-dança após começar a estudar no curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS e no doutorado em Educação?

Além dessas, outras questões podem auxiliar no exercício de garimpagem dos movimentos charneiras: Quais as principais proposta me afetaram ao longo do curso? Quais as experiências marcantes na Graduação em Dança? Quais as principais diferenças marcam a minha dança antes e depois de cursar a graduação?

A expectativa deste estudo é poder pensar a formação desde a singularidade da constituição dos modos de ser professor-artista-pesquisador em dança, a partir da experiência de ser estudante no curso de Dança: Licenciatura e na pós-graduação em Educação.

Para isso, algumas interrogações a escrita dessa tese: Como é a experiência de cursar uma graduação em Dança: Licenciatura que tem como objetivo a formação do professor-artista? Quais espaços oferecidos pela universidade ajudam constituição de professores-artistas-pesquisadores? O que mudou na minha concepção de dança após meu ingresso no ensino superior na área? Como a experiência de *trans*-formação produz gestos, movimentos e outras reverberações no corpo? Como se dá a experiência de articular arte e educação? Como dançar experiências de *transformação*?

Não pretendo responder a essas questões de forma objetiva e analítica, mas justamente mantê-las como um fio condutor desta pesquisa, pois as interrogações nos fazem pensar, mover, criar, narrar, dançar e viver.

#### **1.4 INTENÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA**

A temática desse estudo parte da minha formação e de questões que emergiram durante minha trajetória no doutorado em Educação na Unisc e da Graduação em Dança: Licenciatura na UERGS. O interesse pela pesquisa se

solidifica pela minha experiência como professor-artista-pesquisador na área da dança, sobretudo pela minha trajetória docente nos cursos de licenciatura em Educação Física, Pedagogia e Teatro no Tocantins e em outros estados brasileiros que contribuíram para que eu pudesse pensar os modos de ser e estar em um curso superior, portanto, os modos de existir e reexistir.

Outro espaço importante que contribui significativamente para a organização desse estudo é o grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, coordenado pela orientadora desta tese, professora Sandra Regina Simonis Richter e pela professora Ângela Cogo Fronckowiak. O grupo está em atividade desde 2000 e se dedica, desde então, aos estudos em torno da dimensão poética da linguagem. No momento, o grupo agrega projetos de pesquisa na interlocução entre Literatura, Artes Plásticas, Dança, Teatro, Música e Educação das Infâncias a partir do pressuposto filosófico de ser a experiência poética de linguagem o elo que as aproxima. A questão filosófica que emerge é a da intersubjetividade do viver juntos no mundo comum como modo de interrogar e refletir rumos da pesquisa educacional desde a interlocução com o campo das artes. O grupo, ao articular reflexividade, descrição e interpretação em seus projetos, vem investindo na gradual conquista de um pensamento educacional que reconheça o lúdico, o imagético, o prazeroso, o sensível e o cognitivo como inseparáveis do ato linguageiro de conviver no mundo comum (UNISC, 2021).

Diante disso, a intenção dessa pesquisa é refletir, descrever, interpretar e dançar o vivido em minha formação, sobretudo no encontro entre a pós-graduação em Educação e o ensino superior na área da Dança, e, em especial, os modos de me constituir professor-artista-pesquisador, por meio de narrativas que promovam a invenção de si e do mundo. O estudo dos modos singulares de ser professor(a)-artista-pesquisador(a) da dança pode contribuir para a constituição e o reconhecimento profissional na área da dança.

Esse estudo se justifica em três dimensões distintas, mas inter-relacionadas. A primeira é a dimensão temporal ou histórico-cultural. Esta possibilita o retorno à comunidade por meio de conexões entre o que é proposto e vivenciado no meio acadêmico, tanto artística quanto pedagogicamente, com as demandas e possibilidades de ser professor(a)-artista-pesquisador(a) em espaços extrauniversitários. A relação entre universidade e escola/sociedade é

fundamental para colaborar com a educação estética e com a constituição das dimensões poéticas, humanas e culturais das pessoas de modo a favorecer o desenvolvimento artístico e educacional brasileiro assim como nos lembra Vieira (2019, p 124), “a graduação em Dança no Brasil implica o desenvolvimento desta na educação básica brasileira”.

A segunda dimensão é a reflexiva ou acadêmica. Pensar a formação em dança mediante os saberes acadêmicos desde o tripé ensino, pesquisa e extensão e as transformações que ocorrem durante a formação inicial em dança, pode contribuir significativamente para pensar estratégias artístico-pedagógicas para os cursos de graduação em Dança de modo a potencializar o papel da universidade no desenvolvimento cultural e educacional da comunidade acadêmica e resistir ao hegemônico padrão racional.

E, por fim, a terceira dimensão é a existencial ou pessoal. Essa dimensão abarca um desejo de interrogar o vivido na graduação em Dança e pensar sobre minhas *transformações* enquanto professor-artista-pesquisador no encontro entre o curso superior de Dança e meu doutoramento. Nesse sentido, concordamos com Strazzacappa (2021) que ao compartilhar as experiências metodológicas do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (LABORARTE), grupo de pesquisa vinculado à Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), afirma que a “pesquisa nos campos da arte e da educação passa necessariamente pela experiência daquele e daquela que pesquisa”. Portanto, é fundamental levar em considerações a postura do pesquisador nas pesquisas que se propõem a aproximar os fazeres da Arte e da Educação, a postura do mesmo não é neutra, pois demanda opções éticas e estéticas (STRAZZACAPPA, 2021, p. 13).

Além disso, a linha de pesquisa “Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação”, a qual estou vinculado no doutorado, também se preocupa com a transformação do pesquisador, por meio da ambiência formativa, do encontro, da conversa, compreendendo o percurso do doutoramento como um processo de autoformação que trata o processo da pesquisa como princípio formativo e tal como Strazzacappa (2021, p. 13-14) que escreve que

interessa-nos mais a transformação do sujeito/pesquisador/a que a descoberta do objeto/pesquisa. A pesquisa é um processo de (auto)

formação do sujeito, no caso do campo da arte e da educação, um processo de (trans)formação do/a artista e do/a professor/a.

Em um futuro próximo, ao retornar à Universidade Federal do Tocantins, pretendo propor a constituição de um curso de graduação em Dança e esse estudo poderá contribuir à reflexão de uma proposta de construção curricular. Vale a pena ressaltar que a região norte do Brasil, onde o Tocantins está situado, é a que apresenta a menor oferta de cursos de graduação em Dança no país.

Nessa perspectiva, essa tese também se justifica pela necessidade de ampliar a reflexão e a implementação de políticas públicas educacionais que atendam e minimizem as desigualdades geopolíticas brasileiras. Os cursos de graduação em Dança são ofertados em sua maioria na região Sul, Sudeste e Nordeste (PEREIRA; SOUZA, 2014; VIEIRA, 2019), estudos que demonstrem as potencialidades dessa formação podem contribuir para a ampliação de cursos superiores de Dança, quando voltarmos a ter investimentos adequados para a Educação e para o Ensino Superior no Brasil.

Ademais, estudar os modos de ser professor-artista-pesquisador em dança produzidos nas instituições de ensino superior fortalece tanto a área da Dança quanto a própria Universidade, de forma a contribuir com a permanência da oferta de cursos na área da Arte/Dança em universidades públicas, gratuitas e de qualidade.

## **CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE A (MINHA) FORMAÇÃO EM DANÇA**

Neste capítulo proponho trazer reflexões que emergiram no meu percurso de formação no encontro entre a experiência de cursar concomitantemente a graduação em Dança e o doutorado em Educação. Aqui apresento algumas reflexões e interrogações que só se fizeram possíveis pela produção de circularidades nos encontros e diálogos entre as duas formações.

### **2.1 A DANÇA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

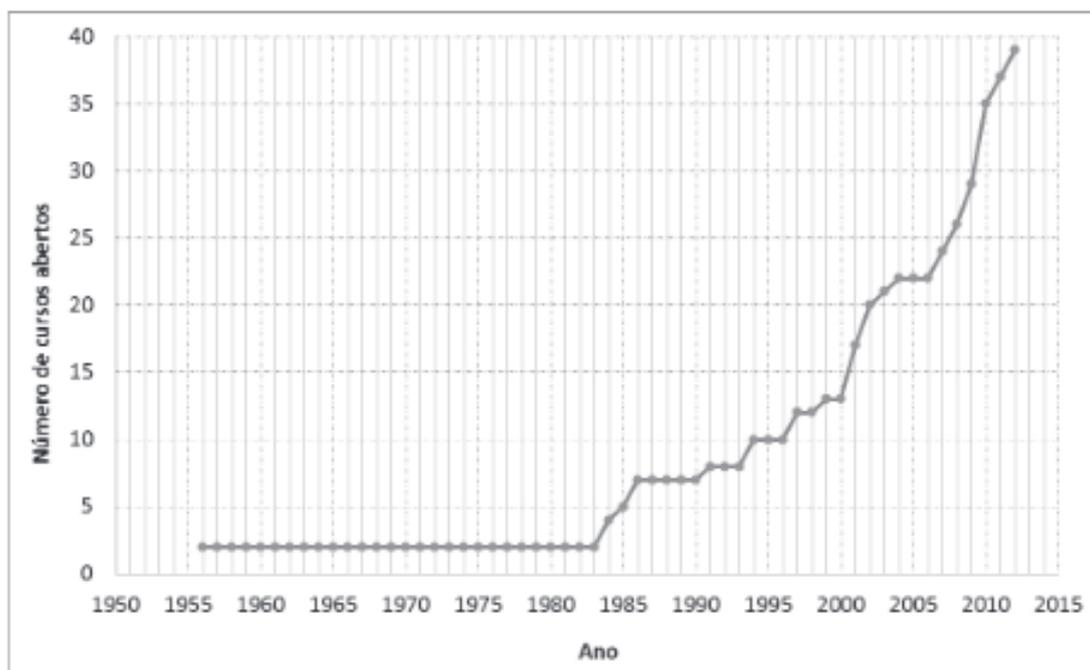
A dança além de estar inserida no campo das Artes, como no teatro, na música, nas artes visuais, no cinema, nas artes híbridas, entre outras, também transita por outras áreas do conhecimento como a Educação Física e a Pedagogia. Essa pluralidade da dança tem gerado descompassos nas propostas de atuação dos profissionais que se dedicam a formar-se nessa área (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2011). Tais fatores têm feito surgir inúmeras polêmicas como “a formação debilitada ofertada pelos cursos de Educação Física e Artes, o preconceito de gênero, a predominância da utilização dos esportes e o fato da dança ser considerada como um fazer destituído de saber” (SILVA e colaboradoras, 2012, p. 6) são argumentos utilizados que distanciam a dança da Educação Básica. Além disso, Marques (2005) e Strazzacappa e Morandi (2011) também consideram que as apresentações de final de ano, a construção de danças para as “festinhas comemorativas” da escola e a padronização de uniformes nas aulas geram debates e podem prejudicar sua manifestação no ambiente educacional.

Esses debates geram polêmicas que, em parte, podem estar sendo superadas com a ampliação da oferta dos cursos de graduação específicos em Dança no Brasil, com as diversas especializações *latu senso* na área e com os três Mestrados em Dança existentes no Brasil atualmente – Programa de Pós-Graduação em Dança (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal da Bahia (PPGDança-UFBA), Mestrado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan-UFRJ) e o Mestrado Profissional em Dança da Faculdade Angel Vianna (RJ).

As discrepâncias no investimento e desenvolvimento de instituições educacionais e cursos de formação inicial entre as regiões Sul, Sudeste e

Nordeste em relação ao Norte do Brasil são gigantescas. Só no Rio Grande do Sul há quatro instituições de ensino públicas e uma comunitária que ofertam essa formação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Universidade de Caxias do Sul (UCS). Já em toda a região Norte contamos com apenas duas instituições que ofertam graduação em dança, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o que é insuficiente, considerando o tamanho geográfico de toda a região.

Nas duas últimas décadas percebemos o crescimento do número de cursos de graduação em Dança no Brasil. Esse fenômeno aconteceu em decorrência do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, no governo do presidente Lula, ao qual instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, o Reuni (BRASIL, 2007). Segundo o site do Ministério da Educação esse Programa teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior tendo como meta o ingresso e a formação, em dez anos, de 680 mil estudantes a mais nos cursos de graduação. Para isso, algumas estratégias foram elaboradas, entre elas, a oferta de novos cursos de graduação. Dentro desse contexto um número considerável de cursos de graduação em Dança foi criado. Podemos observar o crescimento expressivo dos cursos superiores de formação em Dança no Brasil no gráfico a seguir:



**Gráfico 1** - Taxa de crescimento da formação superior em dança no Brasil.  
Fonte: Pereira e Souza (2014, p. 25)

Segundo Pereira e Souza (2014, p. 24) “a contar do ano de 2007, 15 (quinze) novas graduações (sendo 12 na modalidade licenciatura e 3 na modalidade bacharelado) foram criadas”. A pesquisa também aponta que a maior parte dos cursos de graduação em Dança no Brasil estava vinculada a instituições públicas de ensino superior. Na época do estudo foi apontado que 72% dos cursos superiores de Dança do país estavam localizados em universidades ou faculdades públicas, incluindo federais e estaduais, sendo que apenas 28% das ofertas apareceram vinculadas às instituições particulares/privadas.

Atualmente é importante considerar que os cursos de graduação em Dança no Brasil estão passando por processos de reestruturações curriculares, podendo acarretar na modificação do perfil dos egressos nos próximos anos (ARAÚJO; REBOLO, 2015; VIERIA, 2019). As reestruturações curriculares nos cursos de dança estão ocorrendo devido as adequações que o Ministério da Educação solicitou a todas as licenciaturas do país (BRASIL, 2019) e, também, para realizar atualizações, avaliar e repensar as práticas curriculares e os modos que estão sendo realizadas as formações em dança, respeitando o comprometimento com a área, já que é papel dos cursos de graduação em Dança no Brasil estarem sempre atualizados e dispostos a atenderem às

necessidades da sociedade e às demandas do momento histórico de forma qualificada, profissional e comprometida (WOSNIAK, 2010).

Nesse sentido, Matos (2010, p. 4) propõe pensar práticas significativas em dança nos currículos de formação inicial para além de estruturas fechadas, de modo a “reconhecer e validar as diferenças por meio de ações dialógicas e compartilhadas na formação dos artistas-docentes”.

Pimenta (1999, p. 28) ressalta a importância da inclusão de atividades de pesquisas sobre a prática docente escolar nos cursos de formação inicial de professores, abordando “a pesquisa como *princípio formativo* da docência”. Nesse sentido, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, vigente a partir das e dos ingressantes em 2020 ou para quem optou pela migração curricular, atende essa demanda. Ela é realizada por meio das Práticas Pedagógicas em Componentes Curriculares presentes em disciplinas específicas que visam a aproximação dos e das acadêmicas (os) à educação básica, articulando os conhecimentos produzidos no componente à prática pedagógica na escola com o acompanhamento e supervisão dos professores regentes da universidade (UERGS, 2020). Desse modo, retomando as ideias de Pimenta (1999, p. 29), é no “processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática”.

Araújo e Rebolo (2015) lembram a necessidade de garantir uma boa formação inicial na área da dança e da arte-educação, pois é a partir dela que teremos melhorias no ensino da Arte/Dança na educação básica. Pimenta (1999) acredita na formação de professores reflexivos, concepção trazida inicialmente por Donald Schön<sup>15</sup>, já que, de acordo com Pimenta, essa proposta compreende um projeto humano emancipatório, além da “formação de professores na tendência reflexiva se configura[r] como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares” (PIMENTA, 1999, p. 31). Retomando o trabalho de Araújo e Rebolo (2015), as autoras consideram que a formação do professor de dança exige oferecer condições para pensar e agir frente aos desafios apresentados pelo mundo contemporâneo, de modo a

---

<sup>15</sup> Podemos identificar essa perspectiva do(a) professor(a) reflexivo(a) em propostas de/em dança nos trabalhos de Almeida (2013), Andrade e Godoy (2018) e Vilela (2019).

contemplar as singularidades e pluralidades da sociedade, de estar em permanente reflexão crítica e construção constante do diálogo; de ser capaz de assumir o desafio de articular o individual e o coletivo, valendo-se das subjetividades dos alunos e dos docentes, dos saberes dos professores construídos na sua trajetória de vida, na formação profissional e durante a realização do seu trabalho (ARAÚJO; REBOLO, 2015, p. 196).

Barboza (2019) investigou, em sua tese de doutorado, os processos de formação nas licenciaturas em Dança em três instituições públicas de ensino superior no Rio Grande do Sul. Dentre os resultados, a autora indica que a composição do corpo docente de cada instituição, que apresenta formações artísticas e científicas variadas, traz um perfil específico para cada curso de Licenciatura em Dança, construindo identidades próprias de acordo com o contexto de cada instituição pesquisada. A concepção de professor-artista-pesquisador se fez presente nas três instituições, destacando a experiência artística como um percurso formativo ímpar para o(a) licenciado(a) em Dança.

A autora, que é também professora-artista-pesquisadora, relata o envolvimento afetivo e o constante engajamento político das professoras e professores dos cursos estudados. Destaca a presença da escuta nas práticas artístico-pedagógicas que resultam em diferentes abordagens levando ao afastamento da lógica conteudista e à valorização do diálogo, do respeito à pluralidade das singularidades e da circularidade entre a teoria e a prática (BARBOZA, 2019).

Segundo Strazzacappa e Morandi (2006) não temos fórmulas nem teoremas para lidar com o universo da formação em Dança, pois operamos com gestos poéticos no campo poroso das artes, onde só é possível aprender pela experiência do corpo em movimento, ou seja, do corpo sensível. Já no campo da Educação, Josso (2004) compreende que a formação abrange o processo de mudança, como projeto, produção de sua vida e sentido.

## **2.2 DANÇA, UNIVERSIDADE E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR**

Nesse subcapítulo, além de trazer a concepção de professor-artista-pesquisador, pretendo pensar a minha *transformação* nesse ser simbiótico que

aproxima, pelo e no corpo, as três existencialidades destacadas por Strazzacappa e Morandi (2011, p. 13) ao escreverem que

Quem vai para a faculdade de dança quer – além de dançar, é claro – discutir, analisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança. As faculdades de dança formam mais que o bailarino. Formam o pesquisador, o professor, o criador.

Nesse sentido, para as autoras, a oferta do curso de dança no Ensino Superior forma o professor-artista-pesquisador. No entanto, opto por começar explicitando a concepção de professor-artista, a qual apareceu na maioria das referências que venho pesquisando, porém considero difícil separá-la do pesquisador.

Para começarmos a pensar nessa concepção trago algumas questões que foram feitas pelas autoras do dossiê “O artista docente em dança: discursos e práticas” publicado em 2014, no volume 10 da Revista OuvirOUver que considero importantes para podermos pensar em outras perguntas.

“Como fazer coabitar projetos artísticos e acadêmicos sem que um esteja a serviço do outro?” (MOURA, 2014, p. 207). Nesse mesmo sentido: “Como harmonizar a carreira artística e o exercício da docência associando saberes distintos e particulares que, se relacionados, colaboram de maneira bastante significativa em seu amadurecimento profissional?” (SILVA, 2014, p. 269). “Em que medida ser professor afeta, transforma e contribui com a carreira e o trabalho do artista?” (MARQUES, 2014, p. 231). Poderíamos perguntar também: Em que medida ser artista afeta, transforma e contribui com percursos de estar sendo professor?

Se o professor não sabe, como vai ensinar? Afirmo que talvez seja exatamente o contrário, quem sabe mais, este sim, deveria ensinar – quem não sabe, dança (permitindo-me o trocadilho do ditado popular). Não cabe aqui, obviamente, pensarmos num artista pouco conhecedor de sua arte – puro, intuitivo, genuíno – como também não cabe postularmos aqui um professor meramente erudito e sem qualquer experiência em dança enquanto arte – o acadêmico que jamais pisou num palco (MARQUES, 2014, p. 233).

Corroborando com os questionamentos das autoras acima indago: é possível ensinar a se ser professores(as)-artistas? Quais estratégias precisam

serem realizadas para alcançarmos uma formação que considere a indissociabilidade entre os modos de ser professor e ser artista de forma a pulverizar essas relações?

Essas questões ajudam-nos a pensar as práticas artístico-pedagógicas do professor-artista e as que convêm para a atuação tanto na escola, quanto na universidade e em espaços não formais.

O conceito de professor-artista, educador-artista, artista-docente vem sendo utilizado há anos e compõe os currículos de alguns cursos de formação de professores de Dança em diferentes universidades do Brasil, a exemplo a UERGS, a Faculdade de Artes do Paraná/Universidade Estadual do Paraná (FAP/UNESPAR), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Quando o curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS foi planejado instaurou-se a intenção, por meio do Projeto Político do Curso (PCC), de formar professores-artistas. De acordo com o documento, espera-se que os profissionais formados no curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS

*não dicotomize[m] o fazer pedagógico e o fazer artístico, sendo capaz[es] de se expressar[em] e transitar[em] em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social. Portanto, o professor de dança egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos em educação artística, dominando princípios da dança, de forma a atuar tanto como professor quanto como criador-intérprete; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa (UERGS, 2006, p. 5, grifo nosso).*

Atualmente o curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS está em fase de implementação do novo PPC, o qual, da mesma forma que o anterior, garante, por meio da sua organização didático pedagógica, a formação do(a) professor(a)-artista.

*O Curso de Graduação em Dança: Licenciatura tem o objetivo de formar licenciados(as) em Dança na perspectiva da atuação na Arte e na Educação, em um processo de formação que evidencia o perfil de professor artista (ICLE, 2012), [...]. Para isso, um conjunto de componentes curriculares são articulados a partir das necessidades futuras de atuação na formação cidadãestética na Educação Básica, de forma a não dicotomizar a Educação e a Arte, o que requer uma postura interdisciplinar. (UERGS, 2019, p. 22, grifos nossos).*

Nesse mesmo sentido, o curso de Graduação em Dança da UNICAMP diz que “o Projeto Pedagógico do Curso de Dança, ao esclarecer funções e especificidades para a formação do professor licenciado em dança, ressalta que a ação básica desse educador-artista concentra-se no desenvolvimento do saber sensível dos seus educandos” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d); e a Licenciatura em Dança da UFC tem como objetivo geral “formar um artista-docente para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, na educação em instituições públicas e privadas e em escolas especializadas em Dança” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011, p.20).

Ainda nessa perspectiva o curso de Dança da FAP/UNESPAR realizou, em 2017, um aprimoramento do currículo<sup>16</sup> em vigência e esta alteração permitiu “o aprofundamento de ações norteadoras da formação do artista-docente da dança em seu caráter multidirecional, para o exercício crítico-reflexivo da produção de conhecimento artístico-pedagógico” (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017, p. 12).

Assim, podemos perceber que a formação em dança oferecida pelos cursos de Graduação em Dança da UERGS, da UNICAMP, da UFC e da FAP/UNESPAR, entre outros no país, preocupam-se com a indissociação das ações pedagógicas e artísticas, ou seja, com os fazeres e com as práticas artístico-pedagógicas, com a formação do professor-artista.

Mas o que é ser um(a) professor(a)-artista? De acordo com o próprio PPC do curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS (2019, p. 22) o conceito “implica no reconhecimento da Arte como área do conhecimento e na inalienável vinculação da arte e da docência para o(a) professor(a) de Dança”.

É importante lembrar, como evidencia Icle (2012), que não estamos defendendo a volta da tradição do ensino das artes como sendo um ato exclusivo da/do artista, mas que o professor-artista necessita assumir espaços de criação e produção artística na escola de modo a desenvolver o fazer poético com os estudantes. Para Marques (2014, p. 235) o professor-artista “constitui-se no hibridismo, [...] é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa

---

<sup>16</sup> Outras atualizações estão sendo feitas nos currículos dos cursos de licenciaturas em Dança visando contemplar e suprir as exigências estabelecidas na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce”. Corroborando com Marques, Icle (2012, p. 17) afirma que “o professor-artista não seria uma soma de professor mais artista. Ele seria 100% artista e 100% professor”, ou seja, o professor-artista educa e dança em uma circularidade que considera os corpos em situação de dança-educação.

Os termos professor-artista, professores/artistas, professorartista, artista docente, artista-docente, artista/docente são alguns dos possíveis modos de escrita que indicam um posicionamento político-pedagógico voltado para a inseparabilidade entre as ações pedagógicas e as ações artísticas. Há, também, variações do termo, como professor-ator (ICLE, 2010), professor-performer (CIOTTI, 2014) e estudantes-performers (BONATTO, 2015 e ICLE; BONATTO, 2017).

Esses termos indicam opções teóricas e discursivas de formação e, por sua vez, influenciam os modos de fazer/pensar artístico-pedagógicos dos docentes dos cursos, ou seja, o planejamento e as práticas artístico-pedagógicas proporcionadas aos e as estudantes da graduação.

O professor-artista é compreendido por Debortoli (2011, p. 91) como “o profissional da educação devidamente habilitado e comprometido com a formação social e artística do indivíduo, assim como com a aproximação entre a produção cultural e a escola”. Segundo Icle (2012, p. 17), o termo professor-artista propõe “algo que saia da lógica capitalista, moderna, cientificista, do professor como um emissário do conhecimento, como alguém que é o intermediário entre o livro e o aluno”. Para Primo (2014) o artista docente é o responsável pelos processos criativos em dança. A autora considera a indivisibilidade entre o conhecer e o fazer por meio do que ela chama de corporeidade dançante.

É interessante observar que essa relação propõe atravessamentos profundos nos modos de ser professor(a)-artista, levando reverberações às duas frentes, como indicado por Marques (2014) e Velloso (2014). Marques (2014) ratifica que a prática em sala de aula redimensiona os processos criativos, demonstrando as contribuições da Educação para as Artes e Velloso (2014) afirma que o/a professor/a que está imerso em práticas artísticas estabelece distintas maneiras de promover suas aulas, indicando subsídios que as Artes oferecem à Educação.

Independente de qual influência está à frente – o/a professor/a ou o/a artista – o que importa é que uma produz potentes reverberações na outra e que ambas se complementam e acabam se tornando uma formulação distinta: a de professor(a)-artista.

Como um exemplo, podemos citar a importância do “processo” para os fazeres artístico-pedagógicos. Kerkhoven (2016) acredita que o processo é a fase mais importante para a construção de uma dramaturgia da dança. Para isso, a autora e dramaturga, propõe trabalhar suas criações cênicas com materiais de diversas origens (textos, movimentos, imagens de filmes, objetos, ideias), o “material humano”, a personalidade dos atores e bailarinos, é considerada mais importante do que as capacidades técnicas de cada um; a união dos materiais selecionados (humanos e não humanos) é o que vai guiar o processo, apenas no final aparecerá um conceito.

Semelhantemente, Velloso (2014) entende que se o fazer pedagógico considerar, valorizar e se apropriar do processo ele se torna mais potente. A autora acredita que

Saber de antemão, mesmo na relação ensino-aprendizagem, onde se irá chegar com determinado conteúdo ou material pode ser limitador. Isso não significa dizer que não se tenha conhecimento de como determinados conteúdos ou materiais irão acionar condições “xy” ou “yd”. Porém, é apenas na relação entre os participantes, com as condições que lá operam que algo poderá ser observado e articulado, em tempo real. Isso gera uma potência criativa e de desenvolvimento de qualquer informação quando não se tem a certeza de onde se pode chegar com determinado direcionamento ou exploração, algo imprescindível a processos de criação e de ensino (VELLOSO, 2014, p 222).

Portanto, tanto na arte quanto na docência, o “processo” é fundamental. Valorizar, entender e dedicar o tempo necessário para o processo, tanto criativo quanto pedagógico, tornam-se convergências evidentes entre ser artista e ser professor: tornando-se professor-artista.

Para Kátia Salib Deffaci, professora-artista-pesquisadora da UERGS

O transbordamento em sala de aula daquilo que realizava como artista, assim como tantos outros fios que vinham da sala de aula, cheios dos olhos e dar de ombros e movimentos inquietos das crianças e adolescentes de quem eu era a “profe”, formavam a rede que me formava: não era mais possível deixar de ser professora quando era artista, assim como não havia a possibilidade de deixar de ser artista para ser professora. [...] No termo professor-artista, descobri que o hífen era o que mais me definia (e define): eu sou inseparavelmente-artista-professora-tecida-de-fios. Entre ir e vir, não era (e não sou) um acumulado de funções, ou a intersecção de dois conjuntos, mas sim

um conjunto novo, pertinente às relações que são criadas em arte, em dança, com as crianças e adolescentes na Educação Básica (DEFACCI, 2018, p.653).

É possível perceber que refletir sobre os termos “artista-docente”/“professor-artista” é tratar de relações complexas entre os fazeres artístico-pedagógicos e sua multiplicidade de interpretações, compreensões e práticas que acabam produzindo diferentes formas de lidar com os fazeres das artes e da docência.

É importante registrar aqui, que não encontrei nas minhas pesquisas nenhum(a) autor(a) que utilize o termo professor(a)-dançarino(a), como já ocorreu no Teatro, por exemplo, com os termos professor-ator (ICLE, 2010), professores-performers (CIOTTI, 2014) e estudantes-performers (BONATTO, 2015 e ICLE; BONATTO, 2017). No entanto, questiono se ao estabelecer esses termos não estamos mais uma vez segmentando as atuações no campo das artes? É preciso fragmentar dentro da própria área das Artes?

Percebo que para diversas pessoas o termo “professor(a)-artista” é um conceito que aprendemos apenas ao ingressar na universidade. Eu, antes de ter ingressado no curso superior em Dança, não o conhecia. Conhecê-lo, entendê-lo e se tornar um professor-artista-pesquisador modificou minha concepção de dança, de educação e da própria pesquisa. Nesse sentido, acredito que pode ter modificado, também, as concepções de dança e de educação de outros e outras estudantes. Esse é apenas um exemplo de como os conhecimentos produzidos pela Universidade podem transformar nossos modos de ser no mundo, nossas ideias, pensamentos e concepções.

De acordo com Nascimento e Kiouranis (2019, p. 984)

é comum tratar as palavras “conceito” e “concepção” como sinônimos, no entanto, para o entendimento desse trabalho é importante esclarecer que estamos considerando-os como distintos. Quando falamos em “dança” existe uma compreensão geral sobre o que estamos falando, ou seja, há o compartilhamento de um conceito, entretanto, pode haver discordância na concepção de dança, visto que há ideias e imaginários distintos sobre o uso e o próprio fazer da dança. Podemos trazer como exemplo o surgimento da videodança. Anteriormente aos anos de 1930, quando não havia a possibilidade de utilizar recursos audiovisuais, não havia a possibilidade, também, de pensarmos na realização de videodanças. Contudo, em meados de 1970, com o surgimento dos primeiros trabalhos de videodança, observamos uma mudança na concepção de dança, mas não, necessariamente, na compreensão geral do seu conceito. O mesmo se dá na possibilidade de utilização de todas as tecnologias disponíveis atualmente para se fazer dança. A concepção de dança pode sofrer

modificações a todo o momento, possibilitando outras formas de se conceber a dança, mas sem sofrer grandes modificações no conceito coletivo.

Assim, de acordo com os autores, a concepção de dança modifica-se com mais frequência, enquanto o conceito é mais estável.

Podemos pensar, também, no conceito de professor. Professor é o indivíduo que ensina. No entanto há muitas concepções de professor. Podemos pensar no professor segundo Freire (1996) que nos diz que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina. Podemos dizer então que Paulo Freire tem uma concepção de professor ampliada. Um modo freiriano de conceber o que é ser um professor.

Podemos perceber que nos dois exemplos aqui expostos – o da videodança e o do professor – a modificação das concepções de determinada palavra se dá pela aquisição de outros modos de perceber e agir. No caso do exemplo trazido por Nascimento e Kiouranis (2019) a ampliação da concepção de dança aconteceu por meio da invenção tecnológica da televisão e do vídeo, essas tecnologias ampliaram as possibilidades de concepções de dança. No exemplo de Freire (1996) a ampliação do entendimento do que é ser professor se deu por inúmeras experiências, estudos e reflexões prático-teóricos que o autor realizou ao longo da sua existência, ampliando a concepção da palavra professor e, desse modo, ampliando também as possibilidades de ser professor.

Nesse sentido, o termo professor(a)-artista vem produzindo uma concepção, um modo de agir no mundo, um campo conceitual, tal como o campo conceitual dos estudos freirianos, legitimado por seus pares, produzindo diversas ações que validam e constroem diariamente modos de ser professores(as)-artistas. O referido termo (e suas variações) vem sendo legitimado por diversos professores-artistas que se reconhecem como tais e que existem, trabalham e realizam diversas ações que validam e constroem diariamente modos de ser professores-artistas. No entanto, entendemos que ser professor-artista é uma concepção dentro de muitas possíveis no mundo-vivido.

A meu ver a ideia que permeia a formação híbrida do professor-artista é justamente a capacidade de articulação do todo, indo ao encontro de uma formação que considere o corpo no mundo e o pensamento articulador entre diferentes campos de estudo que transpassam as Artes e a Educação. Isso implica no enfrentamento da histórica sedimentação da compreensão de

conhecimento como invisibilidade do corpo no mundo e sua temporalidade, ou seja, enfrentar a herança racionalista do corpo-máquina e considerar que o corpo sente ao se sentir no mundo.

No entanto, nem todos os autores que escreveram sobre o termo parecem considerar e convergir, de fato, para a complexidade de uma formação híbrida. Tal como Célia Maria de Castro Almeida que traz um outro olhar, a autora afirma que

A possibilidade de integrar essas duas formas de trabalho faz os artistas-professores verem o ensino como atividade prazerosa, ainda que seja um trabalho preso às necessidades da sobrevivência, um trabalho que sustenta a possibilidade do fazer arte: só é possível “ser artista”, porque “ser professor” garante a sobrevivência do artista-professor (ALMEIDA, 2009, p. 150-151).

Há textos, como no exemplo acima, em que a concepção dessa formação ainda permanece fragmentada, separada uma da outra. O grande desafio – a meu ver – quando nos propomos a realizar uma formação de professores-artistas é justamente hibridizar a formação. O ser humano não é feito de partes, “ser” implica viver a mundanidade do corpo, ou seja, “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 193).

Difícil “hibridizar” o ato de educar, pois supõe “reunir” o que está separado, corpo e mundo. Porém, a compreensão de mundo não está situada nem dentro e nem fora<sup>17</sup> de meu corpo, pois não está apartada de minha situação no e com o mundo. Em outras palavras, “tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 122), não porque seja passivo receptor de sentidos, mas porque meu corpo é o que torna possível que me pense desde um campo de ação no qual tanto o outro como eu participamos”.

É necessário pensar/fazer uma formação que priorize os modos de ser professor-artista, pois uma das tarefas do professor de arte e de educação física

---

<sup>17</sup> A concepção de intersubjetividade, apontada por Merleau-Ponty (1999; 2018), torna caduca a oposição entre subjetividade (dentro) e objetividade (fora) dada pela matriz individualista (subjetiva) da tradição do pensamento ocidental. A fenomenologia merleau-pontyana concebe a subjetividade como uma única experiência inseparável de si mesma, uma única coesão de vida em sua inseparabilidade entre interior e exterior: “o mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.546)

é, justamente, conseguir transitar **não** das partes para o todo e do todo para as partes, mas transitar entre corpo e mundo, promovendo afetos em seus e suas estudantes articuladas à arte e educação, já que o que as artes dão a sentir é certa “formação”, certo “dar forma” ao sentido circulante, certa partilha do mundo.

Outro fator que tão relevante como necessário refletir mais profundamente é uma possível hierarquização entre os dois ofícios, o de professor e o de artista, quando nos deparamos com as diferentes formas de escrita do termo. Cada vez mais estou percebendo que optar por utilizar o termo “professor-artista” ou o termo “artista-professor” ou “artista-docente” pode estar atribuindo um valor hierárquico a primeira palavra. O mesmo ocorreu por muito tempo nas relações entre a *teoria* e a *prática*, por exemplo.

A prática, por muitos anos de escrita, veio predominantemente depois da teoria. Mesmo falando-se na importância das relações entre as duas, a teoria por muito tempo foi mais valorizada do que a prática no meio acadêmico, ao menos nos cursos mais tradicionais. Há uma tentativa de mudança na escrita nos últimos anos por alguns pesquisadores que passaram a utilizar, propositalmente, a escrita da palavra *prática* anterior a da *teoria*, de modo a subverter essa relação hierárquica. Desse modo, acredito que estas escolhas podem indicar certa hierarquização, consciente ou não, das atuações dos professores-artistas e artistas-docentes.

Por outro lado, acredito que se colocar nesse entrelugar, nessa zona limiar, do professor-artista e/ou do artista-docente é fortalecer-se como um ser político e pedagogicamente resistente, é ser um(a) potente proporcionador(a) de diferentes maneiras de produzir pensamentos e conhecimentos e de modo a modificar a concepção sobre o que é atuar como um profissional da dança e da educação nos dias de hoje. Entretanto, é preciso lembrarmos, também, que esse é apenas um modo possível de se ser quem se é. Não podemos menosprezar outras formas de se ser professor e de se ser artista. Afinal, retomando a questão que fiz anteriormente, é possível ensinarmos nossos e nossas estudantes a serem professores(as)-artistas?

A dimensão poética da linguagem é uma potência para a formação do professor-artista. Não há como saber se se é um professor-artista, sem estar sendo um. O professor-artista ou o artista-docente se faz nas ações, nos fazeres diários, nos discursos, nos modos de pensar e propor suas aulas e seus

trabalhos artísticos. A formação se dá no processo de ser professor-artista, nas escolhas metodológicas, nos modos de ver e atuar nos processos artístico-pedagógicos, de perceber os sentidos, as pessoas, os espaços, os tempos... o mundo!

Como vimos anteriormente, o curso de graduação em Dança: Licenciatura da UERGS tem, em seu PPC, a concepção da formação de professores-artistas e, por meio de seu currículo e de suas práticas formativas, propõe-se a oferecer experiências e vivências aos acadêmicos que os façam reconhecerem-se como tais.

Embora o curso em que me formei não tenha como foco a formação do pesquisador, há outras concepções que incluem o pesquisador na formação em Dança, como é o caso do currículo do curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas, por exemplo. Minha experiência em realizar o doutorado em Educação, de forma conjunta à graduação em Dança, fez emergir de forma simbiótica ao professor-artista também o pesquisador.

Embora eu já me considerasse um pesquisador, não me considerava um professor-artista-pesquisador. A articulação existente entre essas três dimensões em meu corpo era tímida, foi com a experiência de estar junto nos dois espaços – doutorado em Educação e graduação em Dança – que pude me reconhecer como professor-artista-pesquisador, de forma a fazer acontecer as relações entre a docência, a arte da dança e a pesquisa artístico-acadêmica, uma polinizando a outra. Esse movimento charneira existente entre os fazeres, essa simbiose e polinização entre as três dimensões aqui expostas, é fundamental para a constituição do professor-artista-pesquisador.

Concordo com a conclusão trazida por Rohr e Richter (2013, p. 30) ao preferirem que “professores desempenham também o papel de pesquisador do mundo, pois participam e observam as crianças em suas brincadeiras e outras ações para propor novas ações a partir das observadas”. Não é ser um depois o outro. É ser todos ao mesmo tempo, em circularidade. Essa ação faz emergir um fenômeno central que integra a tríade professor-artista-pesquisador: o corpo no mundo. Somente pelo e no corpo é possível interligar os referidos fazeres, configurando-se como uma espécie de quiasma, ou reversibilidade<sup>18</sup>, na qual o

---

<sup>18</sup> Nos colocamos “em nós e nas coisas, em nós e no outro, no ponto onde, por uma espécie de quiasma, tornamo-nos os outros e tornamo-nos mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.157).

professor sente o artista, que sente o professor e o pesquisador que também é sentido ao mesmo tempo que sente, esses fazeres se materializam e produzem sentidos exclusivamente pelo, no e do corpo.

Assim, o professor-artista-pesquisador é aquele que está presente nos processos de planejamento, de proposição e de execução de ações de ensino, pesquisa e extensão aproximando intencionalmente a dimensão poética da linguagem e a circularidade entre os três ofícios, ou seja, é o profissional que poliniza seus fazer com a experiência, a intuição e a astúcia da reversibilidade entre estar sendo professor, artista e pesquisador em um só corpo sensível e sensato, o seu.

A partir dessa concepção é possível assumir as ações artístico-pedagógicas como pesquisa, reconhecer a pesquisa como ato pedagógico e artístico e afirmar as artes como pesquisa e educação. Esse movimento reversível de ir e vir entre as dimensões nas ações realizadas permite expor como a experiência com a pesquisa poliniza e reverbera em nossa prática artístico-pedagógica: ser pesquisador do mundo. O mesmo acontece com a experiência de ser artista – como vimos nesse capítulo. A experiência de ser professor-artista-pesquisador abre o mundo para outras experiências.

Nesse sentido, Josso (2004) nos ajuda a pensar na experiência que a universidade promove nos corpos dos estudantes de modo a produzir pensamento e conhecimento em dança, conhecimento esse que é também autoconhecimento, formação e autoformação, o que pode originar novos saberes acadêmicos nos/nas estudantes que, por sua vez, são capazes de causar pontos de *transformação* nos corpos gerando momentos avassaladores que tem a potencialidade de se caracterizarem como *movimentos* charneiras.

---

Somente pela reversibilidade, ou quiasma em Merleau-Ponty (1999, p. 237), “que há passagem do ‘Para Si’ ao ‘Para outrem’ – Na realidade, não existimos nem eu nem o outro como positivos, subjetividades positivas. São dois antros, duas aberturas, dois palcos onde algo vai acontecer – e ambos pertencem ao mesmo mundo, ao palco do Ser”.

### **2.3 OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: quais os desafios? quais as possibilidades?**

É comum no início das atividades de ensino de/em dança nos cursos de Educação Física, nas instituições que trabalhei, questionar os/as estudantes sobre o eles e elas compreendem sobre a dança. No componente curricular os/as acadêmicos/as costumam incluir expressões como “dança é liberdade”, “liberdade de expressão”, ou ainda, “dança é vida”. No entanto, quando vamos ver as expectativas e os modos de fazer dança que são desejados nos processos de ensino e aprendizagem nos deparamos com uma forma de pensar a dança extremamente disciplinar e mecanicista.

Para corroborar com essa afirmação, trago a pesquisa de Woodruff (1999) que investigou vinte e cinco alunos, com faixa etária média de 21 anos, que estudavam no 1º ano do Programa de Graduação em Dança da New York University. A autora percebeu que grande parte dos acadêmicos compreendem as aulas de dança apenas como uma atividade mecânica. “Eles esperam aprender determinados movimentos, ou seja, passos característicos da dança ocidental e adquirir habilidades como girar, equilibrar e dominar a articulação do pé” (WOODRUFF, 1999, p. 32).

A reação dos alunos envolvidos neste estudo piloto quanto às suas próprias experiências, variou. Alguns responderam imediatamente ao material enquanto outros ficaram impacientes durante o processo, preocupados com a possibilidade de estarem se atrasando em relação aos demais colegas que não participaram do estudo, e que por isso voltavam-se unicamente para as técnicas de seqüências mecanicistas. Eles queriam dançar e passos eram muito importantes para eles. Para estes alunos iniciantes, a Dança era um desafio mecânico que eles tinham que vivenciar, para melhor ou pior, antes de estarem prontos para considerar outra alternativa. Um grande número de alunos daquela aula comentou posteriormente sobre o conflito que enfrentaram entre a apreensão de “passos” e a consciência de como usar o corpo (WOODRUFF, 1999, pp. 38-39).

Diante do exposto, questiono: Dança é liberdade? Que liberdade é essa verbalizada pelos/as acadêmicos/as que é pautada, exclusivamente, na repetição de movimentos? Que não dá espaço para o autoconhecimento, para a criação e autonomia de movimentos? Que dança é essa que não permite ser quem somos? Que dança é essa que disciplina os corpos, por meio de uma concepção mecanicista de ensino, produzindo um processo de subjetivação de

quem dança para a constituição de uma ética capitalista, produzindo um corpo-objeto, bem como nos lembra Jardim (2006) e, ainda, faz as pessoas acreditarem que estão sendo livres ao dançar?

Vivemos em uma sociedade que ainda propõe uma lógica de ensino embasada no paradigma do corpo-máquina, produzindo, assim, um modo de pensar e atuar no mundo e, por consequência, um modo de pensarmos e fazermos dança. Essa questão refletiu por muito tempo (e ainda reflete até hoje) em algumas metodologias de ensino da dança, como exemplo a pedagogia diretiva descrita por Becker (2008) no campo da Educação e por Corrêa; Silva; Santos (2017) especificamente no campo da Dança.

As autoras Corrêa; Silva; Santos (2017) apontam que essa concepção dos processos de ensino-aprendizagem da dança é constituída por posturas autoritárias e pela ideia de que o professor é o único detentor dos saberes da dança, somente ele poderá ensinar.

O modelo pedagógico diretivo no ensino da dança traz consigo, muitas vezes, a crença de que é preciso repetir um determinado movimento tantas vezes quantas forem necessárias, até que ele seja aprendido e reproduzido com a maior fidedignidade possível. A ação pedagógica privilegia, então, na maioria dos casos, o movimento bem executado, a técnica refinada e o virtuosismo; e pode, como consequência, inibir as capacidades criativas do aluno ao qual esta ação se dirige, pois, ao ter apenas no professor o “modelo” a ser seguido, o aprendiz habitua-se ao estímulo criativo externo, deixando muitas vezes de lado os seus desejos de criação (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 34).

Endlich (2015) reflete sobre os paradigmas conservadores e sua relação com a reprodução do conhecimento. A autora apresenta as abordagens tradicional, humanista e tecnicista de ensino. Na primeira, Endlich aponta que ela é vista como utilitarista, considerando o estudante como um mero receptor passivo e vazio dos conteúdos. A abordagem humanística tem o estudante como sujeito ativo no processo, traz a concepção do professor como facilitador da aprendizagem, não dando mais tanta ênfase aos conteúdos, mas às experiências do estudante. No entanto, para Behrens (2009, citado por ENDLICH, 2015), essa abordagem é considerada conservadora, pois mantém o enfoque na individualidade do estudante, desconsiderando o coletivo.

A abordagem tecnicista considera a escola como uma agência educacional de controle social, dependente do governo, da política e da economia, que são outras instituições de controle as quais interagem entre si. Tem como preocupação a formação para o sistema produtivo, seguindo a lógica

de produção das fábricas, considerando e trazendo para o contexto educacional as demandas do mercado de trabalho. O estudante torna-se um sujeito condicionado e acrítico, atuando apenas como expectador que recebe, aprende e fixa as informações dadas pelo professor (ENDLICH, 2015).

Ainda de acordo com Endlich (2015, p. 35426) essas abordagens que são “pautadas no paradigma cartesiano-newtoniano vigente demonstram a necessidade de superação para um novo referencial, um novo modo de compreender a realidade”, pois essas abordagens influenciam nossos modos de pensar, perceber, produzir conhecimento e interagir com o mundo. Superá-las nos dá a possibilidade de imaginar um mundo diferente do que o mundo que vivemos hoje.

Nesse sentido, podemos pensar em outras abordagens de ensino e aprendizagem da dança, como a pedagogia relacional, trazidas por Becker (2008) e por Corrêa; Silva; Santos (2017). Essa pedagogia possibilita outros processos de ensino e aprendizagem da dança, “a ênfase está nas relações, seja entre os sujeitos em questão, entre o saber e os sujeitos, ou entre o contexto, os sujeitos e o saber” (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 40). “Tal perspectiva compreende que todas as experiências vivenciadas pelos alunos podem se organizar para gerar conhecimento” (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 39).

Essas outras abordagens de ensino e aprendizagem da dança potencializam a reflexão crítica e o pensamento em relação à arte, ao corpo, ao movimento, à dança e à sociedade. De uma maneira específica, essas abordagens que se afastam da lógica da pedagogia conservadora, possibilitam um outro modo de se fazer arte e, de uma maneira ampliada, sensibilizam o indivíduo para uma forma diferenciada de olhar e estar no mundo.

As pedagogias conservadoras, por terem como base o paradigma cartesiano, em geral, apresentam a concepção de um corpo-máquina-mecânico e não permitem perceber outras relações complexas que são estabelecidas pelos e nos corpos dos indivíduos quando dançam.

Proponho-me a realizar uma reflexão sobre as contribuições da quebra do paradigma dominante do corpo-máquina-mecanicista para a concepção holística nos fazeres da dança. Para isso, serão realizados alguns apontamentos sobre as concepções mecanicistas e holísticas nos processos de ensino-

aprendizagem da dança no ocidente (WOODRUFF, 1999), de modo a evidenciar a concepção holística como uma potente possibilidade de formação em dança.

## 2.4 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES MECANICISTA E HOLÍSTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TÉCNICAS DE DANÇA

A concepção mecanicista da dança tende a reforçar as relações de hierarquia estabelecidas pelo regime econômico e político da contemporaneidade. É emergente pensarmos estratégias para subverter esse sistema e produzirmos danças que provoquem um pensamento complexo e emancipatório. Para entender a concepção mecanicista da dança Woodruff (1999) traz o conceito de mecanicismo

O mecanicismo consiste na visão de que todo fenômeno do universo, particularmente a vida, pode ser explicado em termos da Física ou Química. Esta visão oferece a base para culturas tecnológicas e homogêneas que valorizam tudo passível de medição, pesado e representado através de números (Capra, 1982). A técnica da dança moderna é, em sua grande maioria, ensinada e aprendida como uma atividade mecânica que valoriza o virtuosismo quantitativo – o quão alto, quão rápido, quão grande. Exercícios e seqüências [sic] são repetidas inúmeras vezes até se tornarem virtualmente automáticas. Cada parte do corpo pode ser trabalhada isoladamente, “orquestrada” com outras partes. Acredita-se, predominantemente, que o corpo de alguma forma saberá como integrar-se e que as diferenças nos níveis de aprendizagem individual encontrarão resoluções (WOODRUFF, 1999, p. 32).

Ao meu entender, a concepção mecanicista do ensino-aprendizagem da dança, pautada exclusivamente na cópia e repetição, pode colocar os seres dançantes em um lugar extremamente simplificado da dança, redutor do pensamento do corpo, no lugar apenas da repetição, sem autonomia para criar movimentos, sem ter consciência de si, das pessoas que estão à sua volta e do mundo que o cerca.

Como uma alternativa de subversão à concepção mecanicista em dança Woodruff (1999) propõe, por meio do método *Bartenieff Fundamentals*<sup>19</sup>, a

---

<sup>19</sup> “Irmgard Bartenieff (1900 – 1981), uma estudiosa de Rudolf Laban, desenvolveu um trabalho conhecido por *Bartenieff Fundamentals TM* quando trabalhava como fisioterapeuta em Nova Iorque durante a epidemia de pólio na década de quarenta. Seu método é utilizado atualmente em diversos trabalhos de movimento” (WOODRUFF, 1999, p. 33). “*Bartenieff Fundamentals TM* é holístico porque seu enfoque não reside em ações isoladas, mas na organização integral do corpo/mente e na função e expressão do dançarino” (MYERS, 1983, citado por WOODRUFF,

experiência em suas aulas de dança com os/as estudantes da Universidade de Nova Iorque, como citado anteriormente, trazendo uma concepção holística sobre o ensino da dança. Assim, Woodruff (1999) recorre ao conceito de holismo para entendermos melhor como essa concepção contribui significativamente para um outro modo de fazer/pensar a dança.

Holismo é o conceito no qual uma unidade orgânica e integrada assume uma realidade independente e mais ampla do que a soma de suas partes. O holismo ganhou popularidade através do movimento de potencial humano dos anos 60. Comunidades de bem-estar, terapias alternativas, comida natural, nutrição e sistemas de auto-regulação oferecem abordagens holísticas para o estilo de vida norte-americano. [...] A Educação do Movimento objetivava o processo ao invés do produto. A Dança Moderna em seus anos iniciais, pregava o uso do corpo como um todo e a expressão total/integral do dançarino. Seus pioneiros reconheciam o desenho do corpo todo no espaço e o poder expressivo das transições entre as posições. Contudo, o treinamento técnico/corporal de dançarinos manteve-se como um método mecanicista (WOODRUFF, 1999, p. 31).

Nessa perspectiva, para nos ajudar a pensar em outras estratégias que fogem da concepção mecanicista, temos o campo da Educação Somática<sup>20</sup> o qual, desde o século XIX, vem contribuindo com o pensamento da totalidade do corpo, com a não separação entre corpo e mente, entre a teoria e prática. Os estudos desenvolvidos pelos precursores da Educação Somática fazem diálogos profícuos com o campo da dança e podem ser um dos caminhos para a construção de uma concepção holística para os processos de ensino-aprendizagem em dança.

Além do *Bartenieff Fundamentals* trazido por Woodruff (1999), temos a possibilidade de diversas outras abordagens somáticas para fazermos intersecção com o ensino da dança e subverter a lógica vigente, como exemplo temos: Técnica de Alexander, método Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia,

---

1999. p. 34). “*Fundamentals* prepara o corpo através da reeducação de determinados padrões e conexões básicas que são considerados como originários de todo movimento, seja ele gestual ou mais refinado. Enquanto a técnica tradicional da dança moderna desenvolve ações corporais que compõem seqüências de dança, *Fundamentals* trabalha com o corpo de forma mais aprofundada. Ele pode ser visto como um sistema de suporte para a técnica, ativando e harmonizando o corpo ‘de dentro para fora’” (MYERS, 1983 citado por WOODRUFF, 1999. p. 34).

<sup>20</sup> “A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando a manutenção de sua saúde e o desenvolvimento das faculdades cognitivas e afetivas da pessoa através de uma mudança de hábitos psicomotores contraproduativos” (BOLSANELLO, 2016, p. 20).

Ginástica Holística, Cadeias Musculares G.D.S., Body-Mind Centering (BMC), Ideokinesis, entre outros. No Brasil, o método Ivaldo Bertazzo e todo legado de Klaus e Angel Vianna são dois caminhos caros e consolidados da abordagem somática. Além disso, essas duas técnicas foram criadas e desenvolvidas em uma relação direta com os fazer da dança (BOLSANELLO, 2016).

Diante de tantas propostas desenvolvidas ao longo dos últimos séculos, é importante entender que “a Educação Somática não é um bloco sólido, mas uma renda composta de vários fios coloridos: cada método é uma linguagem em si” (BOLSANELLO, 2016, p. 21).

Muitas técnicas de dança são um pouco mais do que uma série de exercícios e sequências mecânicas, mas, ainda assim, propõem um vocabulário de “coisas a serem feitas”, que geralmente fracassam no ensino de uma percepção corporal aprofundada, fundamental para a apreensão de vocabulário técnico e qualitativo (WOODRUFF, 1999, p. 38).

Sobre técnica, a professora, artista e pesquisadora Mônica Dantas nos lembra que os movimentos realizados por homens e mulheres quando dançam são consequências de experiências anteriores e, pautada nas ideias de Mauss, afirma que os mesmos têm de ser entendidos no contexto em que ocorrem. “Assim, não há uma maneira natural de caminhar, de sentar-se ou de dormir que seja comum a toda a humanidade. Existem, sim, diferentes modos para realizar determinadas ações, diferentes técnicas corporais” (DANTAS, 2020, p. 33).

Para Mauss (1974, p. 211), a técnica corporal significa “as maneiras como os homens [humanos], sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos”. O autor diz que a técnica é um ato tradicional eficaz. Mas é importante lembrar que:

O corpo comum, cotidiano, com e no qual experimentamos a vida, é um corpo útil, necessário; nele e por ele efetuamos todas as ações cotidianas, que não necessitam da atenção contínua da autopercepção. Este corpo mostra ao mundo a pessoa como ela é em suas atividades e necessidades triviais e, neste sentido, é diferente do estado corporal desejável e necessário ao artista tanto no momento da criação como na preparação ou apresentação da obra, e por isto as técnicas empregadas para a realização das ações cotidianas diferem das técnicas corporais em arte (DE GOUVÊA, 2012, p. 83).

A autora complementa relatando que para obter os resultados estéticos desejados nas criações em dança é necessário acontecer a transformação do corpo comum em um corpo cenicamente modificado pela artificialidade do gesto,

para isso é necessário acessar as técnicas “extra-cotidianas” (DE GOUVÊA, 2012).

Para Dantas (2020), as técnicas extra-cotidianas são o próprio cotidiano do corpo dançante, porque quem dança está sempre se valendo delas, incorporando-as, seja como técnicas codificadas aprendidas em aula, por meio de exercícios estruturados, seja em processos de experimentação, quando novas técnicas são constantemente criadas.

Nesse sentido, “é preciso um saber-fazer, um conhecimento prático, que não decorre meramente da aplicação de técnicas, mas da experimentação constante e rigorosa, instado desde as profundidades do espaço interior do corpo e em direção à ação no espaço-tempo exterior” contemplando tanto o consciente como o inconsciente, sem desconsiderar as subjetivações e objetivações (DE GOUVÊA, 2012, p. 86).

Do mesmo modo, Dantas (2020) relaciona a técnica com o saber e o fazer, resgatando, assim como Strazzacappa (2012), a ideia de técnica como *techne*. Destaca que ela é uma “competência profissional oposta à capacidade instintiva ou ao mero acaso [...] É um saber fazer que pode ser continuamente reinventado”. Um saber fazer incorporado. “A técnica, em dança, é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo intenções formativas de quem dança”. É uma maneira de “tornar o corpo que dança ainda mais dançante” (DANTAS, 2020, p. 32).

Retomando a ideia de tradição proposta por Mauss, na dança, de uma maneira mais ampla, temos exemplos de técnicas corporais que se constituíram como tradições, pois foram e são transmitidas de geração em geração. Como exemplos temos as técnicas de balé clássico, dança moderna, dança de rua, dança popular brasileira, dança oriental, dança contemporânea, entre outras.

Ao passo que não há técnica se não houver tradição, como nos lembra Mauss (1974), também “não há arte sem técnica” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 42).

Arte e técnica são duas palavras que, embora de origens diferentes, tiveram durante muito tempo o mesmo significado. Técnica vem do grego *tekhnê* que quer dizer arte. A raiz de arte, por sua vez, é latina *ars*, que até o século XVII era utilizada no sentido de técnica. Mesmo diante da diversidade de significados que estas duas palavras foram adquirindo no processo contínuo de evolução da linguagem, a significação primeira que coloca arte e técnica como um mesmo corpo, ajuda-nos a compreender o sentido da afirmação feita acima: não

existe arte sem técnica. A arte é o fim. A técnica será o meio de se chegar a este fim. Não basta a ideia ou a criatividade se não se tem meios e técnicas para sua realização. Da mesma forma como afirmamos que não existe arte sem técnica, podemos entender que toda técnica supõe uma arte e uma estética. Diferentes artes sugerem técnicas distintas. Assim como a evolução de técnicas pressupõe a evolução estética e vice versa (STRAZZACAPPA, 2012, p. 42-43).

Nesse sentido, é importante entendermos que, segundo Primo (2005, p. 119), “as danças contemporâneas não se definem por uma técnica, e sim pelo seu projeto estético”. Logo, “o ensino da dança hoje não pode mais se basear na formação de um bailarino modelo, mas sim na geração de condições que dêem [sic] oportunidade ao desenvolvimento dos projetos estéticos pessoais” (PRIMO, 2005, p. 119). Assim, se faz necessário lembrar que “a evolução de uma técnica de movimento está diretamente relacionada ao projeto social, ao contexto cultural e aos valores éticos e estéticos” (DANTAS, 2020, p. 36).

Dessa forma, para Dantas (2020, p. 40), a técnica compreendida como modo de fazer “pode surgir a partir das necessidades da coreografia e/ou das necessidades do coreógrafo, mas está sempre ancorada em um mundo, em uma dada realidade, e, por isso, se destina a participar e a partilhar dos conhecimentos de seu lugar”. A exemplo disso, podemos citar as técnicas que são desenvolvidas por companhias de dança brasileiras, como a Cena 11 (SC), São Paulo Cia de Dança (SP), Grupo Corpo (MG), Eliane Fetzer Cia de Dança (PR) e Lamira Artes Cênicas (TO). Cada uma dessas companhias vem desenvolvendo seus modos de fazer de acordo com as necessidades e emergências geradas pelos seus trabalhos artísticos, apresentando uma relação mais dialógica entre as técnicas corporais e os processos de criação em dança.

Contudo, Miller (2011, p. 157) relata que “o que se espera de técnica de dança fica ainda muito arraigado à formação de décadas atrás, do ensino mecanicista da dança formal, que entende a técnica como sinônimo de mais alto, mais rápido, remetendo-a à superação de limites”, mas para a autora e artista da dança “falar de técnica é falar de processo, de investigação corporal para acessar um corpo cênico no território do corpo sensível e do corpo poético” (p. 156).

Miller (2011, p. 160) relata ainda que, em seu trabalho artístico e pedagógico com a técnica Klauss Vianna, não aborda “a educação somática como mais um ingrediente ou algo complementar para implantar na dança,

todavia a dança em si, com todos os seus princípios vivenciados e aplicados na experiência do corpo próprio”.

Ao pensar em técnicas corporais em dança se torna inevitável considerar duas compreensões distintas que pairam sobre a concepção de técnica. A primeira compreende a técnica como “o” modo de fazer, ou seja, compreende a técnica “localizada fora do corpo”, como fim. A segunda sustenta a visão de que a técnica é “um” meio possível de criação, investigação, pesquisa na dança, ou seja, a visão da técnica “localizada dentro do corpo”, como “meio” (SOUZA, 2012). “A técnica como processo [ou como meio] foca a prontidão de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que vem depois, desvinculado do que se frui” (MILLER, 2011, p. 157).

Talvez possamos dizer que a primeira visão apresenta influências do paradigma cartesiano, o qual reforça alguns binarismos, como a separação entre mente e corpo, e se debruça no princípio da causalidade. Já a segunda concepção podemos considerá-la como situada no paradigma da complexidade, o qual busca romper com o primeiro, propondo outras formas de fazer dança a partir de outros modos de relação com os corpos, técnicas e metodologias.

Atualmente, compreendo a técnica em dança situada nessa segunda concepção apresentada. É importante lembrar que “quando o bailarino aprende uma técnica de dança não está só aprendendo a controlar músculos e ossos, mas incorporando um sistema de valores e uma visão de mundo” (SOARES, 2011, p. 3). A expressão do bailarino é formada sob certos aspectos, considerando modos distintos de compreender e sentir o corpo, a partir de uma específica concepção estética (SOARES, 2011). Além disso, ao pensar “técnica como processo de investigação e não apenas como o resultado almejado de habilidades, há a possibilidade de clarificar que técnica tem movimento e que não se fecha em si” (MILLER, 2011, p 150).

No entanto, ainda são muitos os exemplos de aulas de dança que consideram a técnica estritamente como fim. Essas visões estavam e estão presentes em espaços formais, não-formais e informais de Educação e(m) Arte. Inaicyra Falcão dos Santos (2015) chama atenção para essa questão e, além disso, considera que os valores dados às técnicas corporais durante sua formação em Dança na universidade eram pautados na perspectiva e na cultura euro-americana, desconsiderando a tradição cultural brasileira como parte da

formação profissional do bailarino, coreógrafo e intérprete (SANTOS, 2015). Assim, ao relatar sua experiência no curso de graduação em Dança, a professora-artista-pesquisadora expõe que a técnica eurocêntrica dominava (e talvez ainda domine em algumas instituições) os modos de fazer dança.

Durante muito tempo, a única cultura reconhecida foi a cultura letrada, pois a cultura e os saberes produzidos pelo povo não eram reconhecidos e eram tratados como folclore, o que, em alguns casos, acontece até hoje. A elite produz(ia) um ideal romantizado de povo, não culto, que não tinha autoria sobre suas produções e fazeres. A detenção dos saberes e fazeres da escrita admitia o poder da produção de conhecimentos apenas às elites, enquanto os saberes do povo, da cultura popular, eram, e, muitas vezes, ainda são marginalizados (MEYER, 2017).

A proposta de Santos (2015) indica outros modos de realizar procedimentos técnicos em dança os quais valorizam nossas histórias e memórias, nossa construção cultural, nossos corpos, ou seja, os saberes produzidos pelo povo. Nessa perspectiva, Inaicyrá lança um olhar que valoriza os conhecimentos tidos por muitos anos como inferiores, ou seja, os conhecimentos produzidos pela cultura popular, que têm como seus principais aliados para a transmissão e construção de novos conhecimentos o corpo, a oralidade e a indissociabilidade entre o que é teoria e o que é prática, ou seja, entre o fazer e o pensar.

Talvez essa seja a grande potência de estudarmos os componentes curriculares de Técnicas Corporais em nossa formação enquanto professores-artistas da dança. Valorizar diversos conhecimentos na escola e nas criações em dança é considerar o que os e as estudantes-bailarinos(as) trazem em suas memórias, em suas histórias e em seus corpos. É empoderá-los(as). É entender a “importância da pesquisa para esclarecer e divulgar melhor uma história que diz respeito, direta e indiretamente, a todos os que vivem no Brasil” (SANTOS, 2015, p. 35-36).

Ainda sobre essa questão, Márcia Strazzacappa percebeu que o mesmo ocorria em outro curso superior de Artes Cênicas e em festivais artísticos. Em sua pesquisa ela constatou que “em sua grande maioria as técnicas abordadas eram técnicas estrangeiras” e explica que a ausência de técnicas corporais brasileiras nesses espaços poderia ocorrer devido as mesmas ainda estarem em

fase de estudo e sistematização, exceto a capoeira, “as demais técnicas corporais se apresentam ainda como objetos de estudos isolados” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 45). Nessa lógica, a autora, artista e pesquisadora da dança traz uma reflexão sobre a arte contemporânea, indicando a emergente tendência à interculturalidade e à plurilinguagem em trabalhos cênicos dos principais artistas na contemporaneidade, como Peter Brook, Pina Bausch e Ariane Mnouchkine. Assim, Strazzacappa faz a seguinte questão: “Por que os artistas cênicos em geral buscam o aprendizado de técnicas corporais estrangeiras para o aprimoramento de sua arte?” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 46).

Strazzacappa (2012), pautada nos estudos de Marcel Mauss, disserta sobre as duas maneiras distintas de adquirir técnicas corporais: a enculturação, que se refere ao aprendizado da criança, e a aculturação, que se alude ao aprendizado do adulto.

Na primeira, o aprendizado se faz de uma maneira espontânea, direta e ‘quase natural’. A criança vê e reproduz; observa e assimila o observado através da repetição. Já na segunda, no indivíduo adulto, este aprendizado implica num confronto entre a sua técnica pessoal já assimilada e a aquisição de uma nova. Nossa maneira de andar, sentar, gesticular são igualmente técnicas corporais adquiridas, que estão diretamente relacionadas à cultura, ao meio onde se vive. Estas técnicas ditas ‘espontâneas’, uma vez que foram adquiridas enquanto crianças em fase de desenvolvimento, são, segundo Barba ‘condicionamentos que nos aprisionam’, mas que segundo Lima, estes ‘mesmos condicionamentos que nos aprisionam são os mesmos condicionamentos que nos salvam, que permitem nossa sobrevivência no meio onde estamos inseridos’. Com tantas técnicas distintas desenvolvidas para tantos fins diversos, não haverá uma técnica única que sirva para todos os corpos e todos os fins. Portanto, não podemos falar na técnica (singular), mas nas técnicas (plural) (STRAZZACAPPA, 2012, p. 46-47).

Nesse sentido torna-se necessário pensar não apenas em “quais” técnicas corporais estão fazendo parte da formação de professores-artistas da dança, mas questionar “como” essas técnicas se manifestam: Como são ensinadas-aprendidas? Como elas contribuem para a constituição do(s) projeto(s) estético(s) à dança? Sem esquecer que as escolhas de como e quais técnicas corporais irão atravessar o trabalho artístico se configuram também como escolhas éticas.

A tradição do ensino de dança tem se aprimorado ao longo dos séculos na construção de conchas para seres humanos: primeiramente, as conchas das danças codificadas – que vão do balé clássico ao hip hop, das danças da mídia ao flamenco, passando pelas manifestações de danças brasileiras, pelo jazz e pela dança contemporânea.

Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais (MARQUES, 2011, pp. 32).

No trecho acima, Marques (2011) faz uma reflexão partindo da metáfora da seguinte frase: “A criança humana não vive dentro do corpo como uma lesma em sua concha. O ser humano vive *no mundo com seu corpo*” (LANGVELD citado por SHAPIRO, 1994). Essa citação evidencia que “nossos corpos não são conchas, cascos ou invólucros nos quais nos escondemos e por meio dos quais nos isolamos do mundo” (MARQUES, 2011, p. 31-32). A autora evidencia o corpo inter-relacionado com a suas dinâmicas cotidianas, “o conceito de corpo social, de corpo partilhado, de corpo não dissociado do mundo em que vivemos” (MARQUES, 2011, p. 32). Seguindo essa metáfora a autora questiona as práticas realizadas no ensino da dança: “com que concepção de corpo trabalhamos em nossas salas de aula? Buscamos ensinar e educar ‘corpos conchas’ ou ‘corpos sociais’? Quais os desdobramentos dessas escolhas?” (MARQUES, 2011, p. 32).

Em alguns casos as propostas de ensino-aprendizagem da dança acabam por produzir novas conchas que levam os/as estudantes a se esconderem, com frequência não assumimos que os corpos dos estudantes-artistas são corpos que estabelecem relações singulares com o mundo e não conchas a serem moldadas e colecionadas (MARQUES, 2011).

Em vista de pensar a necessidade do corpo social em nossas práticas artístico-pedagógicas em dança, Baitello Júnior (2012) nos lembra que desde nosso nascimento o “corpo pede corpo”. O autor aborda que ao nascermos entramos no mundo em uma situação de fragilidade que necessariamente precisa de outro(s) corpo(s) para sobrevivermos.

Não é de imagem (visual, acústica ou olfativa) que o corpo do bebê necessita, é de materialidade, contato físico provedor do alimento e proteção, do calor e do aconchego. Aí nasce toda e qualquer linguagem, a partir do ritmo dado pelo movimento entre carência (fome ou desconforto, frio ou dor) e saciedade (amamentação e aconchego). O corpo do bebê quando tem fome ou frio, pede o corpo da mãe. Somente a partir desse momento primordial de interação é que se desenvolvem outros sistemas de representação simbólica, abstratos como as linguagens (BAITELLO JÚNIOR, 2012, p. 106).

Necessitamos estar em linguagem para nos reconhecermos como humanos, dançar é uma das formas de estarmos e de fazermos parte do mundo comum. A discussão que levanto nesse subcapítulo está vinculada ao modo como pensamos os processos de ensino-aprendizagem da dança. Não estou fazendo um julgamento sobre as técnicas de dança que devem ou não estar nas instituições de ensino. Defendo que a dança esteja nas instituições de ensino independentemente de quais elas sejam. O que proponho aqui é como podemos pensar em estratégias de ensino-aprendizagem que valorem as concepções holísticas da dança tanto em práticas codificadas quanto em práticas não codificadas de movimento.

## **2.5 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA: o espaço pedagógico e o corpo na escola**

A maior parte das crianças começa muito cedo na escola e acabam sendo submetidas a uma educação escolar na qual os processos de ensino-aprendizagem são (re)produzidos de forma não reflexiva, como, por exemplo, “sentar para prestar atenção”. Essa atitude está tão imbricada nas ideias dos indivíduos e da sociedade como um todo que não conseguimos identificar ou relativizar como sendo um hábito de comportamento imposto (CAMPOS, 2013).

Nossas escolas se tornaram ao longo dos séculos instituições mestras em domesticar a inquietude natural de nossas crianças. Anos e anos são gastos para uma lição magna: ensinar a sentar e permanecer sentado, preferencialmente com as mãos também em repouso. Esse passa a ser o pressuposto maior de qualquer outro conteúdo de aprendizagem. O processo educacional, tal qual se configura hoje, funda-se sobre uma escolarização para redução e para a simplificação do indivíduo. Em primeiro lugar, devemos aprender a ficar sentados, quase imóveis, já quando crianças bem pequenas, nos jardins de infância e na pré-escola. A complexidade do movimento corporal que explora seus próprios limites e o espaço circundante é drasticamente reduzida (BAITELLO JÚNIOR, 2012, p. 138).

Nesse sentido, a questão dos espaços escolares se faz bastante importante para pensarmos a presença da dança na educação contemporânea, visto que a organização dos espaços da escola com frequência não favorece o movimento, pelo contrário, o impedem. A relação dos modos de pensar a educação escolar não está separada da relação que os docentes e os gestores

dos espaços escolares têm com o espaço físico pedagógico e, tampouco, com os modos de produzir pensamento e conhecimento.

Os espaços escolares propõem modos de ser e estar na escola pré-determinados, as mesas e cadeiras organizadas uma atrás das outras, em fileiras, onde os alunos que são considerados “melhores” ficam à frente, os que são considerados “piores” sentam ao fundo e o/a professor/a à frente de toda a sala, são exemplos frequentes nas escolas e nas universidades. No entanto, essa lógica não existiria se outras formas de organização do espaço pedagógico fossem implementadas.

Além disso, outra organização espacial acarretaria e provocaria outras estratégias metodológicas que se afastam dos paradigmas conservadores de Educação, valorizando outras habilidades o que, talvez, pudesse dar outras chances para os/as estudantes que se encontravam ao fundo da sala mostrarem-se e compartilharem seus modos de ser e estar no mundo. Já que, como nos lembra Baitello Júnior (2012, p. 18), a postura sentada busca “acalmar o animal inquieto e criativo, um verdadeiro vulcão pronto para entrar em erupção a qualquer momento. Com a ação de sentar acredita-se ter dominado o corpo e civilizado o homem”. O autor prossegue evidenciando que a cultura do mundo moderno foi estabelecida em torno de assentos – cadeiras, sofás, poltronas, tronos, bancos (de sentar), banquetas.

Ainda nesse contexto, o mobiliário escolar tem algumas funções para estar lá. A primeira que podemos considerar é o apoio que, supostamente, é necessário para facilitar aos estudantes a realização de tarefas escolares. Entretanto, o mobiliário desses espaços muitas vezes não está adequado ao tamanho dos/das estudantes. Frequentemente em um turno há aulas para o primeiro ano do ensino fundamental e no outro turno, a mesma sala, abriga as aulas de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O mobiliário será colocado lá para atender as necessidades corporais dos/das estudantes maiores. Os/as menores, do primeiro ano, precisarão se adaptar a essas condições (CAMPOS, 2013).

Essas adaptações irão refletir diretamente na organização corporal dessas crianças, a impossibilidade de alcançar os pés no chão, por exemplo, por conta das cadeiras maiores que o necessário, acarreta a não ativação dos mecanismos posturais das crianças, levando-as a um desconforto físico

proveniente da falta de apoio dos pés no chão. Além disso, outras adaptações serão necessárias, suas colunas irão se curvar, suas cabeças irão para trás e para baixo, os ombros ficarão contraídos para que seus braços e mãos possam alcançar às mesas. Todo esse modo de organizar o corpo gera desconforto às crianças o que pode levar a sua “agitação”, ou seja, as crianças precisam se mexer para poder se reorganizarem corporalmente (CAMPOS, 2013).

À medida que as crianças vão crescendo submetidas constantemente à mesma situação, elas começam a desistir, a sua propriocepção vai ficando viciada, e a agitação observada em crianças menores vai dando lugar a uma postura geral de colapso nas crianças maiores. Hábitos de excesso de esforço e tensão vão sendo adquiridos associados com a escrita e o aprendizado e, mesmo quando a criança se encontra em uma situação diferente, tais hábitos serão repetidos (CAMPOS, 2013, p. 82)

Assim, os hábitos produzidos na e pela escola vão refletir direta e profundamente nos modos de se mover das crianças, ou seja, nos modos de conviver, de viver e de dançar, já que esses hábitos ficam encarnados no corpo. A pedagogia “do sentar para aprender” e do suposto “bom comportamento” acaba por trazer inúmeros problemas posturais que se refletem na vida dos adolescentes, dos adultos e dos idosos. Além de trazer vícios indesejados nos gestos que realizamos cotidianamente e, por vezes, até mesmo extra-cotidianamente, ou seja, quando dançamos e/ou interpretamos.

Para Gil (2004) “a emoção, o pensamento, a sensação emergem e se constroem enquanto gestos. O pensamento procede por gestos”. (GIL, 2004, p. 91). Nesse sentido, o gesto é a expressão do pensamento do corpo e, sendo a expressão do pensamento corpo, deveríamos, enquanto educadores, termos mais atenção para como estamos constituindo os modos de ser e estar em sala de aula e na vida dos/das estudantes. Esses modos de ser e estar produzidos pelo tempo e pelos espaços oferecidos pelas instituições de ensino impactam consideravelmente nos corpos dos indivíduos.

Para fazer uma reorganização corporal, é necessário inibir hábitos comportamentais e culturais viciados adquiridos ao longo da vida. A Técnica de Alexander ajuda nesse processo de redescoberta do corpo, no entanto esses processos são necessários porque passamos uma vida inteira sem pensar sobre o nosso corpo (REVEILLEAU, 2013). Será necessário um processo de reeducação, para que a reorganização corporal tome o seu lugar confortável,

será necessário começar de novo. Será necessário resgatar o sentido de nos mover e de agir no mundo.

Richter (2016, p. 193) nos lembra que “o humano, desde bebê, inaugura sentidos pelo prazer de mover-se e agir no mundo, pelo prazer de ser surpreendido pela sua ação, pela possibilidade de modificar-se, de mudar o rumo das coisas pelo prazer de iniciar um gesto” no mundo.

Assim, é emergente pensarmos os processos de ensino-aprendizagem da dança que vem sendo desenvolvidos nas escolas. As práticas artístico-pedagógicas em dança quando são propostas na escola e/ou na universidade proporcionam espaços para o autoconhecimento dos/das estudantes? Elas dão espaço para o bem-estar dos/das alunos/as? Os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade têm tempo para valorizar como as crianças, adolescentes e adultos estão se sentindo com seus corpos? Há espaço para isso?

Acredito que a lógica neoliberal contribua significativamente para que outras questões sejam primeiramente tratadas, não dando espaço para práticas que compreendam o corpo como um sistema complexo de organização. Por isso, acredito no ensino da dança com uma concepção holística, de modo a compreender o corpo como um todo.

Espero que essas questões possam ser cada dia mais pensadas pelas pessoas que compõem as instituições de ensino, seja nas escolas, nas universidades ou em espaços não formais, promovendo maior consciência dos fazeres pedagógicos dos/das professores/as e dos/das estudantes, produzindo um movimento de mudança nos espaços, nos tempos, nas práticas e nos pensamentos de todos nós.

Nessa perspectiva é necessário pensarmos em práticas artístico-pedagógicas que subvertam o “pensamento sentado”, como explanado por Baitello Júnior (2012), e (re)inaugurem um “pensamento em movimento” já que a ação de sentar remete-nos a sensação de conforto, pois “a tecnologia contemporânea investiu todas as suas fichas em aparelhos que são operados por pessoas sentadas”, inclusive, nesse momento, me encontro sentado para escrever esta tese e, provavelmente, você encontra-se sentado para lê-la.

Inspirado nas provocações de Baitello Júnior (2012, p. 16), te convido a uma experiência nômade de leitura, tal como o autor propõe, ao retornar ao

hábito de ler andando como nossos pais, tios/tias e avós/avôs faziam antes da existência dos computadores ou, então, procurar posições e posturas inusitadas para a realização da leitura, “se você é daqueles leitores que temem as irregularidades do chão, acha que pode tropeçar ou trombar com os objetos de casa, leia sentado, mas procure não pensar sentado. Caminhe depois, pensando, ou continue pensando depois, caminhando”. E por que não dizer dançando? Essa provocação pretende reconfigurar a lógica do “pensamento sentado”, tal como esta tese quando me coloco em prontidão para escrever-dançar e dançar-escrever, assim também coloca-me no lugar de desestabilizar o pensamento sentado e, por consequência, nossos modos de pesquisar na academia.

### **CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS DE MIM: memórias e circularidades de um professor-artista-pesquisador**

Neste capítulo trago as narrativas da minha formação como professor-artista-pesquisador. Durante o processo de escrita-dança percebi que apenas as relações entre a minha formação no ensino superior em Dança e a pós-graduação em Educação não seriam suficientes para compreender minha constituição como professor-artista-pesquisador. Foi preciso o encontro entre o passado e o presente para poder imaginar o futuro.

As narrativas de histórias de vida dão acesso às dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário (JOSSO, 2004). Desse modo, minha intenção é articular as narrativas escritas e as narrativas imagéticas em movimento, evidenciando a circularidade entre as palavras e os gestos poéticos, entre o escrever-dançar e o dançar-escrever, como anunciado nos capítulos anteriores.

A minha relação com a dança começou assim como a de muitas crianças, pelas festinhas da/na escola. Nessas havia apresentações de dança e teatro e eu sempre me envolvia. Em toda a oportunidade eu buscava na cena um modo de me comunicar com o mundo, mas mais do que isso, um modo de participar do mundo.

Embora Isabel Marques (2005) e Márcia Strazzacappa (2001) tenham críticas ao modo como as “dancinhas festivas nas escolas” são realizadas – críticas legítimas e contundentes a respeito dos modos de fazer dança no ambiente escolar –, percebo ser nessas experiências a gênese do meu desejo

em realizar minha formação em dança, já que a arte faz parte de minha existência desde a pré-escola.



Figura 1: Festa Junina na pré-escola. Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.

Por vezes, esse é o único modo que a dança é apresentada às crianças, e por ser o único modo é que se configura como problema. Se faz necessário apresentar diferentes possibilidades de estar em presença da dança na escola. Tive o privilégio de habitar outros espaços e conviver com outras pessoas que tornaram minha experiência com a dança mais densa, mais complexa, e possibilitaram que eu me apaixonasse ainda mais por essa arte e desejasse ela como um modo de viver o mundo.

Lembro que durante o ensino fundamental – antigo primeiro grau (nome dado quando frequentei a escola de educação básica) – na Escola Estadual Osmar da Rocha Grafulha, Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), pude conhecer as danças de outras tradições. Tivemos a oportunidade de participar da Feira das Nações onde compartilhávamos a cultura de outros países por meio de pratos típicos, vestuários, curiosidades sobre os países e pelas danças que cada nação realiza em suas tradições.

Essa memória é muito viva em meu corpo, já que foi a primeira experiência que tive em participar de um espetáculo, dançando diferentes coreografias, trocando de figurino e aprendendo e compartilhando danças e canções de outras nações.



Figura 2: Feira das Nações, Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.

Na foto acima me encontro junto com a colega Natália, logo após a apresentação. A Feira das Nações foi um projeto interdisciplinar que englobava diferentes turmas da escola e, nessa foto, Natália e eu, estamos representando as touradas da Espanha, caracterizados de espanhóis. Na fotografia abaixo, compartilho outro momento, nesse, Natália e eu, estávamos representando a cultura italiana.



Figura 3: Figurino representativo da cultura italiana, Feira das Nações. Pelotas/RS Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse evento, Natália foi minha *partner* em todas as cenas/danças, lembro que a professora usava como critério para a escolha dos casais a altura de cada um(a).

Sempre gostei de me envolver com os fazeres artísticos. Durante a oitava série, em outra escola, participei do meu primeiro sarau, onde dançamos músicas dos anos 1960 e 1970. Esses dois eventos foram os primeiros os quais realizamos uma pesquisa para definir a composição cênica que na época não era muito complexa, mas já nos provocava a pensar sobre o figurino, as músicas e toda a movimentação que fizeram parte da criação.



Figura 4: Sarau realizado na Escola Emanuel, Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.

Recordo, ainda, dançar Xote Carreirinha<sup>21</sup> pelo gigante pátio do CIEP na hora do recreio. Esses momentos eram de pura alegria, de alguma forma sabia que estava descobrindo algo sobre e em mim, me encontrando entre os saltos e deslocamentos que essa dança propõe. Nesse sentido, posso dizer que comecei a dançar na escola, provocado tanto pelas professoras quanto por minhas colegas de classe que me apresentaram danças do repertório gaúcho, já que participavam do grupo de tradições gaúchas como uma atividade extraclasse.

Alguns meses depois de aprender o Xote Carreirinha e outras danças como Maçanico e Quatro Passes durante os recreios, tomei coragem e solicitei aos meus pais para participar do Grupo de Dança Gaúcha da escola. Lá aprendíamos e ensaiávamos outras danças, assim meu repertório de danças gaúchas se amplificou, me foi apresentado a Chula, o Tatu com Volta no Meio, Anú e o Pézinho, além das entradas e saídas que não se configuravam como danças de repertório, e eram criadas pelos coreógrafos e professores do Grupo.

---

<sup>21</sup> O Xote Carreirinha é uma dança tradicional do Rio Grande do Sul que é realizada por meio de vários pequenos saltos e faz com que os casais corram, ainda com pequenos saltos, no mesmo rumo. Essa era minha parte favorita, correr dançando e saltitando pelo pátio da escola. Como exemplo, deixamos disponível uma apresentação no ENART 2014 realizada pelo Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Ronda Charrua, é possível acessar a dança do repertório gaúcho Xote Carreirinha no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=ipHjccelZJ8>



Figura 5: Apresentação da invernada mirim, Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 6: Minha família e amigos após a apresentação da invernada mirim, Pelotas/RS. Fonte: Arquivo pessoal.

Na foto acima podemos ver minha mãe, a mulher que estou de braços dados. Ela também fez parte do CTG quando criança e sempre me apoiou a dançar, estando presente em quase todas as minhas apresentações. Já a relação com meu pai não era tão amigável. Ele tinha resistência às minhas participações e não se fazia muito presente. O mesmo foi indicado em uma pesquisa realizada com a família de um grupo de meninos bailarinos. Nela observou-se que “os pais ficam mais encarregados com o trabalho e não se envolvem diretamente com os acontecimentos diários dos filhos, ao contrário das mães que sempre encontram uma forma de atender ao lar, ao trabalho e também

aos filhos” (NASCIMENTO; AFONSO, 2013, p. 227-228). Meu caso é parecido com o relatado na pesquisa, meu pai sempre se demonstrava interessando em outras questões, nunca na minha dança.

Durante o ensino fundamental fiquei imerso no universo das danças gaúchas e foi no ensino médio<sup>22</sup> que a Dança Jazz foi apresentada para mim, por meio do filme Chicago<sup>23</sup> (2002). Nesse filme há muitas cenas de dança e minha favorita era Cell Block Tango, O Tango do Presídio. Nessa cena as personagens contam como foram detidas na prisão utilizando-se da dança e da música para isso. Eu tentava reproduzir todas as partes dessa cena em casa, por vezes sozinho, e, em outras, acompanhado de meus colegas do teatro. Anos depois, já atuando no ensino superior, tive a oportunidade de dirigir e criar uma remontagem dessa cena no projeto de extensão Dança Jazz na UTFPR.



Figura 7: Apresentação de “O Tango do Presídio” inspirado no filme Chicago no projeto de Extensão Dança Jazz da UTFPR, durante o Festival de Dança “Vem Dançar”, Porto Alegre/RS. Bailarinos em evidência: Marcos Santana e Pâmela Miranda. Direção e remontagem: Diego Ebling do Nascimento. Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>22</sup> Realizei o ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IF-Sul), antigo Centro Federal de Educação Tecnológico de Pelotas (CEFET-RS), onde também tive a oportunidade de estudar Teatro com Flávio Dornelles.

<sup>23</sup> Chicago é um filme norte-americano do gênero musical dirigido e coreografado por Rob Marshall, com roteiro de Bill Condon.

Obviamente, antes de dirigir e coreografar tive a experiência de ser bailarino. Dancei em quase todas as escolas de dança de Pelotas, ganhava bolsas de estudo nos estúdios da cidade e, também, comecei a ministrar aulas de Dança Jazz, era convidado a participar dos espetáculos de final de ano de diferentes estúdios, já que os homens na dança eram raridade na cidade.

Minhas primeiras aulas de Dança Jazz foram realizadas na Unidança, em Pelotas, com a professora e bailarina Márcia Loureiro, também estudei no Primeiro Ato, com a Tavane Vianna. Fiz aulas de balé na Dicléia Ferreira de Souza, com o professor e bailarino Diego Chame Porciúncula. Dancei na Academia Estímulo, com a professora e bailarina Bianca Garcia, onde também tive a oportunidade de ser professor de Dança Jazz.

Em meados de 2005 fiz a seleção para participar de um grupo circense em minha cidade, chamado Grupo Tholl<sup>24</sup>. Esse grupo é referência no circo contemporâneo no Rio Grande do Sul e vi ali uma ótima oportunidade de ter uma formação em circo e investir na carreira das artes.

---

<sup>24</sup> O Grupo Tholl foi fundado em Pelotas em junho de 1987, começando suas atividades como Oficina Permanente de Técnicas Circenses (OPTC) integrando um segmento do Teatro Escola de Pelotas. As oficinas passaram por diversos momentos nestas décadas de existência. Inicialmente com o intuito de oferecer aulas de técnicas circenses para jovens carentes do município. Anos depois o processo de profissionalização foi se consolidando e, em virtude da ascensão de seu primeiro espetáculo “Tholl – Imagem e Sonho”, a OPTC passou a utilizar o nome fantasia de Grupo Tholl, a partir do ano de 2006. Um ano depois, o Grupo Tholl foi tombado como Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul (RIBEIRO; RIGO, 2014).

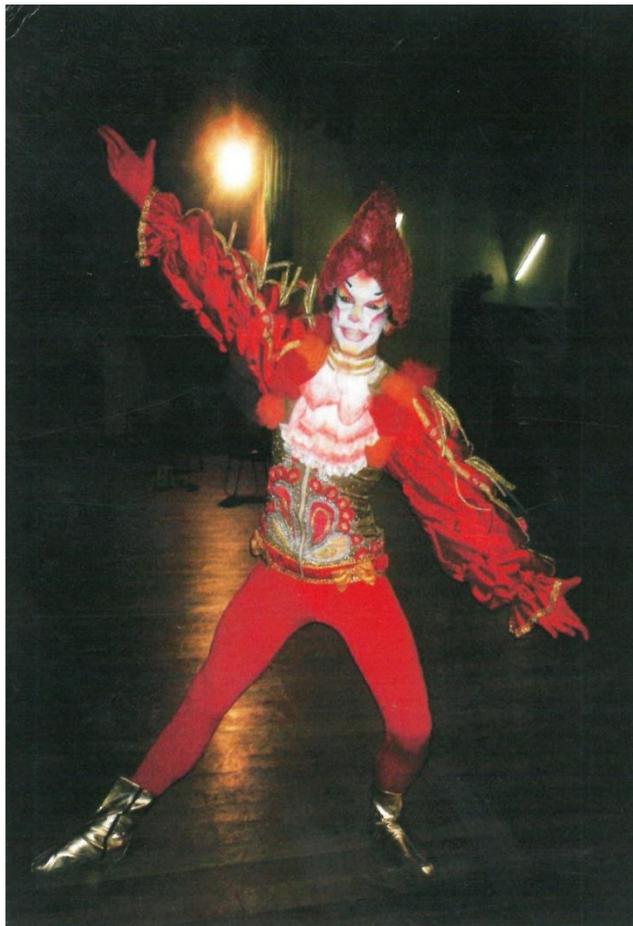


Figura 8 – Primeira prova do figurino do Tholl. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 9 – Primeira prova do figurino do Tholl. Palhaços: Diego Ebling e Ian Cunha. Fonte: Arquivo pessoal.

Contudo, ao ingressar na Licenciatura em Educação Física, no ano de 2007, tive que tomar uma decisão difícil, se seguiria como artista circense-dançante ou se continuaria cursando a faculdade, já que os treinos dedicavam muito tempo e eu já não estava conseguindo realizar o curso de Educação Física de forma satisfatória. Pensando na estabilidade e prometendo para mim mesmo que não me afastaria das artes, com uma angústia no peito, optei pelo curso superior, mas sem saber se estava fazendo a escolha certa, pois a possibilidade de viver como artista mexia demais com meus desejos.

Aos poucos fui me encontrando no meio acadêmico e ingressei no Grupo Universitário de Dança da Escola Superior de Educação Física na UFPel (GRUD – ESEF/UFPel)<sup>25</sup> onde dancei entre 2007 e 2012, o grupo era um projeto de extensão coordenado pela professora Dra. Maria Helena Klee Oehlschlaeger, nome artístico Malê, e ofertava aulas de Dança Jazz gratuitas a toda comunidade.



Figura 10: Ensaio de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPel. Bailarinos: Diego Ebling e Thais Neves. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Arquivo pessoal.

---

<sup>25</sup> “O GRUD define-se como um projeto de extensão desenvolvido pela ESEF, destinado a promover a dança, a arte e o intercâmbio cultural entre comunidade e universidade. Criado em 1993, o GRUD tem uma pesquisa coreográfica baseada em modalidades codificadas, como o Ballet Clássico, técnicas de Contemporâneo, Estilo Livre e Lyrical Jazz, além de aprimoramento de movimentos autorais em composições coreográficas livres. [...] O trabalho artístico do grupo vem buscando valorizar os bailarinos, pretendendo com isso, oportunizar a vivência do trabalho artístico. O desenvolvimento de novas vertentes ou estilos, sem perder de vista a qualidade do produto artístico, vem contribuir para uma qualificação diversificada e profissional, abrindo possibilidades para a atuação no mercado. Inúmeros são os ex-bailarinos e bailarinos que se destacam no cenário da dança, seja na universidade, na escola ou academia ensinando seus saberes” (THEIL, 2016, p. 31, 32, 33).



Figura 11: Apresentação de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPeI. Bailarinos: Thaís Neves e Diego Ebling. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 12: Apresentação de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPeI. Bailarino: Diego Ebling. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 13 – Apresentação de “PassionTango” no projeto de Extensão GRUD ESEF/UFPeL. Bailarinos: Isadora Klee, Diego Ebling e Thaís Neves. Coreografia e direção: Malê. Fonte: Jornal Diário Popular, 12 de julho de 2008.

Nesse grupo tivemos a oportunidade de dançar em diferentes eventos e cidades do Rio Grande do Sul, representando a Universidade. Também participei do GRUDinho, projeto que tinha como objetivo democratizar o acesso a dança, oferecendo oficinas de dança para crianças e jovens que não possuíam condições econômicas para ter acesso a dança em instituições privadas. As oficinas eram ministradas pelos estudantes da graduação em Educação Física, assim tive a oportunidade de pensar as práticas artístico-pedagógicas em dança. No GRUD e no GRUDinho construí afetos e laços que carrego até hoje. Também foi com a professora Malê que realizei minha primeira pesquisa acadêmica, escrevi e publiquei meu primeiro artigo sobre dança.

Percebi, ao escrever essa narrativa, a importância e a responsabilidade que as instituições de ensino formais podem ter em proporcionar experiências em dança para os e as estudantes. Minha experiência como participante desses dois projetos demonstra como a extensão universitária promove diferença na formação inicial dos graduandos. Foi dentro da escola e da universidade pública que fiz grande parte da minha formação como professor-artista-pesquisador e sou muito grato a todas as minhas mestras e mestres que compartilharam suas danças e dançaram junto comigo nesse percurso.

Hoje, como funcionário público em uma universidade federal, acredito e aposto em projetos de extensão e pesquisa na área da dança, pois foi por meio de um projeto na universidade que pude mergulhar nos fazeres da dança, da pesquisa e da docência.

### **3.1 DO POLVO AO MAR-MANGUE-RIO: CAMINHOS INICIAIS DOS MOVIMENTOS CHARNEIRAS**

*Talvez a gente se espante  
Talvez a gente se encontre  
Enquanto a noite e o dia ainda se lambem entre o mar e o mangue*  
(Trecho da música “Entre o mar e o mangue” da Trupe Chá de Boldo)

As artes, embora sejam plurais, tem como singularidade a ação de narrar e como princípio heterogêneo a não subordinação entre os sentidos sensíveis e sensatos (NANCY, 2014a). De tal modo, o desafio é enfrentar a histórica oposição entre a razão e a imaginação. A partir dessa concepção me lanço no desafio de produzir narrativas que apresentem uma circularidade entre a palavra e o movimento, entre a escrita e a dança.

Mesmo tendo a dança como uma das principais temáticas de investigação durante minha vida acadêmica fiz pesquisas pautadas na lógica racional cartesiana, na perspectiva da ciência tradicional, pensando na relação causa-efeito, considerando apenas o cérebro como “o grande fazedor das coisas”. Ao longo do doutorado e do curso superior de dança percebo o privilégio foi cursá-los concomitantemente, já que minhas vivências nesses espaços mostraram outras possibilidades de fazer/pensar/sonhar a pesquisa, a qual considera, legítima e conscientiza em meu corpo o sensível, o imagético, a intuição e a interrogação como potências para uma outra forma de educar.

Uma das contribuições para assumirmos o sensível na Educação é a proposta feita por Hillman (2010, p. 8). O autor retira do cérebro a centralidade das nossas ações e resgata “o coração como um órgão da percepção e do pensamento”. Assim, ele afirma que “a imagem do coração pode libertá-lo do órgão que nos ataca (ataques do coração) para o órgão que reflete e deseja o mundo (respostas do coração)”, ou seja, compreende o órgão como uma inteligência imaginativa.

Considerar o sensível na Educação é produzir rupturas que modificam, corporificam e fazem emergir esse outro paradigma, o qual pude conhecer melhor nos últimos anos. Ao longo da minha caminhada vou percebendo quão desafiador é adentrar nessa outra forma de fazer ciência. Nesse sentido, o curso de doutorado me surpreendeu, me fez admirar para compreender e me colocar em um processo de (re)conhecimento do campo teórico da Educação. Embora minha história, meus processos artísticos, de formação acadêmica e meu modo de ver o mundo já fosse, de alguma forma, próximo ao proposto pela linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, me via carente de fundamentos teóricos para dar raízes e forças para florescer meu modo de pensar e estar no mundo. Fui educado em outras perspectivas e concepções.

Percebo, ao longo de minha caminhada, que considerar a dimensão sensível do corpo no mundo, seja na pesquisa ou na docência, é uma tarefa árdua, já que é preciso estar atento diariamente para não cair em armadilhas de outras perspectivas dominantes. Além de estarem presentes na pluralidade do mundo, elas me acompanharam por mais de 10 anos no meio acadêmico como o caminho mais aceito. Um caminho confortável de certezas. Todo modo de interrogar e pensar que se afastasse dessa lógica era visto como menor ou não legítimo.

A lógica que me formou, a qual coloca o professor, o artista e/ou o pesquisador como o centro de todo o processo educativo, artístico e/ou científico-acadêmico – e que por vezes nem considera o processo –, vem formando pessoas (que se tornarão outros profissionais), sem considerar a relevância de apresentar outras possibilidades de ser e estar no mundo. Assim, percebo que há muitas formas de ser professor, pesquisador e/ou artista e que muitas delas reforçam essa lógica tradicional. Os professores que fugiam dessa lógica sempre me fascinaram e foram exemplos para a construção da minha concepção de docência, de artes e, agora, de pesquisa.

Dessa forma, estar na sala de aula, nos palcos ou nas telas, ou ainda com textos em livros e periódicos científicos, situado como professor-artista-pesquisador é também constituir um modo de formação de futuros professores, artistas e pesquisadores, já que essa atitude, ou seja, a ação de educar (compartilhar pensamentos e conhecimentos, fazer arte e pesquisa), promove e (re)produz um modo de pensar a própria Educação, logo, um modo de fazê-la.

Quando me refiro à Educação vou além das escolas e das universidades, espaços que são meus lugares diretos de atuação. Educação é um processo de convivência no mundo comum que transpassa todas as instituições que nos rodeiam, ou seja, além das escolas e universidades, a educação também é construída nas relações estabelecidas com a família, com os templos religiosos, com o trabalho e com o próprio Estado. É a compreensão de um amplo sistema de valores e crenças que se organiza coletivamente através de nossas experiências de mundo.

O exercício de educar pela e com a arte, pela e com a pesquisa e pela e com a docência na perspectiva do sensível é um trabalho árduo, e é nessa arduosidade que reverbera em meu corpo o sentimento de estar “nadando contra a maré”. Ser professor-artista-pesquisador no mundo em que vivemos, por si só, já é um ato de coragem, mas estar nesse lugar que se propõe a superar a educação estritamente racionalista, cristã e padronizada, e que por vezes configura-se como bancária, sexista, lgbtqia+fóbica e nega o imaginário, o intuitivo, que continuamente busca respostas e se esquece de pensar em outras interrogações, é estar nadando contra a maré.

Para nos ajudar nessa jornada oceânica de nadar exaustivamente contra a maré, evoco o arquétipo do Polvo, o qual emergiu durante a disciplina do doutorado “O sensível na pesquisa em Educação”, coordenada pela professora Dra. Ana Luiza Teixeira de Menezes que contribuiu de maneira significativa para pensarmos em outras possibilidades de Educação, de pesquisa e de fazer artístico.

“O polvo é um molusco. Os moluscos possuem o corpo flexível e quase sempre tem a possibilidade de se envolverem em uma concha. No entanto, diferentemente das ostras, mariscos, caracóis e caramujos que contam com essa proteção externa e da lula que tem a concha interna, o polvo não possui concha. Eles estão mais expostos aos riscos presentes nos oceanos, mas por outro lado, eles têm o pélagos inteiro para explorar, já que não carregam sua casa nas costas faz com que seu lar seja a própria imensidão do mar. Ele está exposto ao mar-mundo, tal como é. O polvo representa muito bem pesquisadores complexos e fenomenológicos, com os 3 corações que possui ele está disposto a corazonar todo o oceano. Com suas ventosas ele toca o mar-mundo e pelo mar-mundo é tocado. São verdadeiros artistas marinhos que, com sua tinta, pintam o oceano e se camuflam produzindo paisagens em seu próprio corpo. Seu sistema complexo constituído por 8 braços e 9 cérebros (um em cada braço e o nono que conecta todos) permite que ele faça ações simultâneas, desempenhando diversas funções ao mesmo tempo. Ele é o ser mais alienígena presente na Terra e um dos mais inteligentes do reino animal” (NASCIMENTO, 2020a).

Essa disciplina, sobretudo o momento de elaboração e escrita do texto que compartilho acima, fez emergir um processo de criação em Dança, intitulado Polvo<sup>26</sup>, desenvolvido no curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, conduzido pela professora Dra. Kátia Salib Deffaci no componente curricular “Estudos Coreográficos”. A obra Polvo desencadeou uma criação em dança realizada de forma transversal aos dois componentes de ensino realizados na UNISC e na UERGS.



Figura 14 – Coreografia Polvo (2020). Intérprete-criador: Diego Ebling

A proposta de investigação parte da figura do polvo como imagem arquetípica do professor-artista-pesquisador. Para Jung (2007) a imagem arquetípica é um princípio organizador de conteúdos primordiais que não se revelam tão diretamente em uma via racional, necessitando de símbolos que integram uma razão sensível e amplificadora.

Ao evocar o polvo como imagem arquetípica, percebo um princípio profundo de síntese existencial, pela potência que essa imagem permite vislumbrar e assim contribuir para pensar em outras possibilidades e relações entre a Educação, a pesquisa e o fazer artístico em dança.

---

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=vZp63SVI6X0>

Embora esse estudo coreográfico tenha sido realizada em um componente curricular da UERGS, optei por trazer alguns trechos da pesquisa poética realizada para a montagem do Polvo também em uma das cenas da pesquisa da tese, de forma a referenciá-la não só aqui no texto, mas, também, no trabalho artístico. As cenas que compuseram a poética na tese não foram utilizadas na obra Polvo, mas devido sua origem e reverberação no trabalho atual compreendo-o como o momento de nascimento da presente pesquisa poética.

Ao nos debruçarmos nesse estudo algumas questões emergiram: Como dançar alguns conceitos? O que fazer (ou não fazer) para não cair na simplificação da representação ao dançar? Quais estratégias utilizar para pensar/fazer o trabalho coreográfico? Como o estudo do polvo como imagem arquetípica do professor-artista-pesquisador pode produzir dança? Quais reverberações esse trabalho provoca para pensar minha história de formação? Quais técnicas, memórias e experiências carrego no meu corpo-polvo?

Tais questões estenderam-se para o processo poético de “Transformações: entre o mar e o mangue encontrei o rio”. Mais uma vez se faz importante ressaltar que a intenção não é respondê-las de maneira objetiva ou analítica, mas tê-las como ponto de referência para pensar e desencadear a escrita-dança e assim ampliar as possibilidades de leitura de mundo com os leitores/espectadores.

### **3.2 ENTRE O MAR E O MANGUE ENCONTREI O RIO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR.**

Minha experiência de morar no norte e no sul do Brasil também atravessam esta tese. Passei minha infância inteira na praia do Cassino, localizada no extremo sul do país, inicialmente acampando e depois convivendo com meus pais que compram uma pequena casa nessa região. Lá aprendi a não ter medo do mar, mas respeitá-lo. Vivi experiências únicas como caminhar pela praia sentindo o vento empurrar meu corpo ou meu corpo resistindo ao vento, fazer buracos na areia que enchiam d’água e tomar banho de mar, onde percebia

que a força exercida para se deslocar precisa ser maior, já que o pé afundava na areia ou na água.

Sentia a água e areia salgadas entrando nos olhos e na boca, o repuxo das águas e o medo de ser queimado por águas vivas ou encontrar um siri que pudesse beliscar meu pé enquanto banhava, mas também sentia o corpo muito mais suave e leve depois de um bom banho de mar. Essa experiência de com-viver com o mar também possibilitou conhecer parte da vida marinha, como ostras, mariscos, peixes, mães d'água, siris, entre tantos outros. Prazeres e medos diferentes de quem vive no Norte.

Ao chegar em Miracema do Tocantins para fazer o concurso público para professor do magistério superior, logo após dias exaustivos de provas didáticas, práticas e de currículo, minha amiga Camila Ribeiro – que também estava prestando concurso – e eu fomos conhecer o Rio Tocantins. Tomar banho de rio, embora tenham suas equivalências, é bastante diferente de tomar banho de mar. Os medos e os prazeres são outros.

A primeira sensação foi de prazer ao ver a beleza do Rio Tocantins. Ele era tão límpido. O calor era muito forte. A sensação de quentura era diferente, era um calor seco, distante do calor úmido do qual estávamos acostumados. Percebemos que o Rio estabelece a divisão das cidades de Miracema e de Tocantinia. É possível pegar um pequeno barco e atravessá-lo para chegar na cidade vizinha. Depois descobri que essa, inclusive, era a maneira mais fácil de chegar a Tocantinia, pois por terra a estrada é longa e cheia de buracos. É lindo ver a cidade do outro lado do rio.

O segundo prazer/medo foi entrar no Rio. A sensação de banhar-se naquela água foi instigante, o medo do desconhecido, quais animais poderiam ter ali? Quais riscos aquele simples banho poderia trazer? Observamos pessoas confortavelmente refrescando-se e brincando na margem do rio, alguns estavam um pouco mais afastados da margem. Tomamos coragem e entramos.

No rio podemos mergulhar despreocupados com o sal, os olhos já não ardem. A correnteza demonstra a potência do rio e nos faz estar com o corpo ativo e alerta, quanto mais nos distanciávamos da margem, mais forte ela ficava. Aos poucos fomos brincando de ceder à correnteza, fomos percebendo nosso corpo sendo levado por ela. Nunca havia sentido aquela sensação de entrega ao tomar banho de mar, já que não é possível fazer isso na água salgada, pois

o repuxo não permite, quando você menos espera vem uma onda forte e interrompe o momento. O rio me deu a possibilidade de me entregar a ele. Entrar naquela água cristalina, gelada e corrente produziu significados potentes em meu corpo, parecia que, de alguma forma, eu já fazia parte dali. Ao sair sentimos uma sensação de alívio, como se o rio tivesse levado todo o estresse e nervosismo que havíamos passado no concurso.

Meses depois fui chamado para assumir como professor efetivo na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Miracema. A partir de então minha vida mudou, me entreguei ao rio. Os prazeres e os medos continuaram. Percebi que não eram apenas as águas que eram diferentes entre o Sul e o Norte, mas toda a cultura. Parecia que estava em outro país. Como um garoto que na época tinha 26 anos poderia assumir turmas de graduação em um espaço tão distinto do seu? Eu estava realmente preparado? Quais prazeres e medos essa nova experiência iria me proporcionar?

Tive experiências profissionais únicas na UFT. Ministrei aulas para indígenas e quilombolas. Pude colocar em prática diversos projetos de extensão e pesquisa na área da dança, ministrei disciplinas confortáveis e desafiadoras para mim. Assumi a vice-coordenação do curso de Educação Física, participei do Núcleo Docente Estruturante (NDE), fui pesquisador do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede Cedes – Tocantins). Percebi que algumas reuniões produziam tensões. Fiquei durante 3 anos vivendo intensamente essa experiência, convivendo com meus medos e meus prazeres.

Mas a vida é feita de ciclos, depois de passar o estágio probatório na universidade, retorno ao Sul para realizar meu Doutorado e, concomitantemente, minha graduação em Dança. Foi nessa interação entre Sul e Norte, entre águas salgadas e doces, que comecei a produzir outros sentidos para minha existência e novas interrogações surgiram. Qual a potência de viver experiências entre o Sul e o Norte? Como isso me educa e como reverbera em minhas aulas, em minha arte e em minhas pesquisas?

O retorno ao sul me proporcionou uma linda vivência no componente curricular de Técnicas Corporais IV na graduação em Dança. A professora Kátia Salib conduziu investigações em dança que me levaram ao (re)encontro com paisagens que proporcionaram um resgate das memórias de infância e que, ao

mesmo tempo, certamente emergiram das minhas experiências quando criança. Nas primeiras aulas do referido componente, a praia do Cassino, no sul do Rio Grande do Sul, foi a paisagem a qual meu corpo dançou. Me transportei imageticamente para lá e podia sentir a areia entrando entre meus dedos, voltei a brincar de pisá-la, mexê-la, bagunçá-la, fazer riscos, buracos, deixar o corpo marcado na areia e a areia marcada no corpo. Buracos que enchem d'água e eu pulava e dançava dentro deles. Ali voltava à minha infância (NASCIMENTO, 2020b).

Ao longo do componente curricular minhas paisagens foram se modificando. Fui saindo do mar e entrando no mangue. A avaliação final do componente curricular foi uma longa improvisação em que escolhi trabalhar com a investigação do barro em meu corpo. Essa escolha se deu pois os elementos terra e água se encontram presentes na paisagem do mangue e, também, estão presentes no mar e no rio.

Essas imagens emergiram em meu corpo durante as práticas coletivas ao longo do componente do curso superior de Dança. É necessário, nesse processo, estarmos muito atentos aos registros em nós inscritos. Quais ritmos e ritos nos atravessam para podermos compor nosso inventário pessoal (RODRIGUES, 2005)? Passei a buscar o entendimento pelo corpo com a contribuição das leituras e das conversas realizadas durante os componentes curriculares na graduação em Dança da UERGS e no Doutorado em Educação na UNISC. Fui gradualmente compreendendo a indissociabilidade entre os processos artísticos, educativos e de pesquisa, entre a dança que fazemos e nossas histórias e memórias, entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o sentir.

Essas vivências despertaram a seguinte indagação: Quais relações o contato com o barro em meu corpo e com o espaço que me rodeava poderiam causar em minha dança? Foi um momento lindo e importante em minha formação. Entendo esse momento como um rito de passagem, referente ao processo de transformação que eu estava vivendo. Foi preciso me reconectar com o passado (mar) para compreender o presente (mangue) e imaginar o futuro (rio). Foi preciso voltar ao mar, me entregar ao mangue, para avistar o rio. Assim, o Lago de Palmas foi o cenário escolhido para dar vida ao Polvo, estabelecemos relações e investigações com a água doce, com a areia da praia e com a flora e fauna do local.

Juntando essas experiências comecei a indagar: Como seria um polvo que sai do oceano e passa a viver na água doce? Não seria um milagre ele ainda estar vivo? O que poeticamente mudaria?

Essa situação também remete a minha sensação de, por vezes, me sentir um peixe fora d'água em alguns ambientes. A in-tensa relação entre a Dança e a Educação Física, por exemplo, comumente me fazem sentir dessa maneira. Percebo que, por vezes, não sou compreendido na área da Educação Física por ter um pensamento que, talvez, seja mais íntimo da Dança e, em outras vezes, o simples fato das pessoas que fazem Dança na universidade saberem de minha formação em Educação Física carregam preconceitos e estigmas relacionados a área, negando-se, por vezes, até de dialogar. Isso não é uma regra, mas acontece com frequência.

Ao continuar a pesquisa coreográfica surge a analogia entre o mar e o mangue, sendo a dança representada pelo mar e a educação física pelo mangue. A água, presente nas duas, assemelha-se a educação, pois sua condição líquida perpassa distintos espaços. Assim, as imagens do mar e do mangue tornam-se potências de pesquisa para o trabalho coreográfico, dando continuidade aos estudos de integração do corpo e a busca e imaginação de diferentes paisagens dançantes (RODRIGUES, 2005) desenvolvidos no componente curricular de Técnicas Corporais IV junto à UERGS e as leituras, dinâmicas e produções realizadas na disciplina “O sensível na pesquisa em Educação” junta à UNISC, culminando na presente pesquisa.

Portanto, movimentos investigados e criados a partir da minha experiência nestas duas instituições foram revisitados para compor “Polvo”. Considero minha pesquisa coreográfica com o Polvo como o início da minha pesquisa corporal para a realização do trabalho poético que proponho na tese. Foi nesse momento que senti às águas salgada e doce se encontrarem. Não tenho como precisar o que foi pesquisa no doutorado e o que foi pesquisa na graduação. As duas experiências se transpassavam diariamente. Estar no doutorado me fazia estar na graduação em Dança e vice-versa. Não somente por uma questão burocrática de me encontrar afastado para realização dos dois estudos, mas, sobretudo, pelos diálogos que eram estabelecidos e os desdobramentos que as experiências nas duas instituições causavam em meu corpo e, consecutivamente, em minha pesquisa.

Nessa perspectiva, os estudos nas duas instituições buscaram romper tanto com a polarização entre sensível e inteligível quanto com a lógica linear de causa e efeito, para reencontrar o corpo. Uma dança-arte-educação holística, pluricultural. Compreender que o passado, o presente e o futuro estão interligados, assim como propõe o conceito de corpo-mastro da bailarina-pesquisadora-intérprete Graziela Rodrigues ao apresentar a anatomia simbólica, “o corpo-mastro é firme e flexível, articula-se em todas as direções, integra o dentro e o fora, em cima e embaixo, à frente e atrás. Recebe e elabora os símbolos. Das partes para o todo estabelece-se a unidade corpórea” (RODRIGUES, 2005, p. 44).

Essa citação me fez lembrar de um trecho da música Carta de Amor de Maria Bethânia que anuncia, tal como o corpo-mastro: “Sou como a haste fina que qualquer brisa verga, mas nenhuma espada corta”. O corpo-mastro ao conectar os opostos complementares, como o céu e a terra, produz força, resistência e circularidade entre os espaços, tempos e fluxos muito importante para os fazeres da dança-educação. É o passado, o presente e o futuro se manifestando de forma conjunta em meu corpo. O encontro entre as águas doce e salgada, entre o mar e o mangue, foram experiências que invadiram minha alma. Acredito que dançar nestas paisagens foi uma grande descoberta que me levou para um estado corporal potente e singular, o qual me fez querer seguir esse caminho e dar continuidade à pesquisa.

Para estabelecer uma relação de circularidade entre o mar, o mangue e o rio e os espaços de formação representados pela minha dança em paisagens marcantes das cidades que realizei minha formação, organizo o trabalho coreográfico a partir da fórmula A B A (LOBO; NAVAS, 2007, p. 208), a qual considera a construção de uma frase A e em seguida a construção de uma frase B, para depois voltar à frase A. No entanto, em vez de pensar em frases para a estrutura coreográfica, organizei a obra em blocos: Bloco A e Bloco B.

O bloco A debruça-se em uma poética de interação entre o mar e o mangue, inicialmente representado pelas relações estabelecidas entre a dança e a educação física, ambas perpassando a Educação (a água, comum entre o mar e o mangue) – mas, além disso, podemos considerar outras simultaneidades ou polaridades integradas como professor-artista(-pesquisador), ensino-aprendizagem, técnicas codificadas-educação somática, arte-educação, sul-

norte, imagem-ideia, real-ficcional, obra-espectador, essência-aparência, conhecimento-pensamento e tantas outras possíveis de serem imaginadas e pensadas produzindo uma unidade plural de sentidos.

Sou como sou por me constituir nessas polaridades simultâneas, às quais pude compreender melhor em minhas experiências de formação na Educação Física, na Dança e na Educação. Não há como esquecer-las e nem quero, porém há um exercício diário de refleti-las e de ressignificá-las, já que elas se configuram como o meu processo de trans-formação. Elas se encontram presentes em meu corpo e interatuam com os estudos do corpo em movimento e a educação escolar.

O bloco B organizou-se a partir dos encontros e reencontros que realizei em cada lugar que fez parte da minha trans-formação como professor-artista-pesquisador.

Inicialmente havia pensado em realizar videoperformances separadas, entretanto percebi que não fazia sentido separá-los, já que considero que o processo de formação acontece de forma desordenada e que cada experiência poliniza e amplifica a outra. Ademais, para narrar o processo de transformação do professor-artista-pesquisador a estrutura coreográfica A B A favorece a ideia de pensar a formação como um ciclo, ou seja, como uma ação em fluxo circular, que necessita ir e vir, para depois ir novamente, tal como as ondas do mar.

A imagem poética dos espaços que demonstram linhas de continuidade, caminhos sem um fim, como o trapiche na Lagoa dos Patos e o trilho das vagonetas nos Moles, expõem os caminhos que encontrei e as caminhadas que realizei, se configuram como locais intensos de aberturas a novas possibilidades, as quais não sabemos ao certo aonde chegarão. É por essas linhas de continuidade que essa pesquisa caminhou, sem saber ao certo onde iríamos chegar, mas desfrutando o caminho.

### **3.3 AS GRAVAÇÕES**

O trabalho não conta com nenhum financiamento, o que restringiu as possibilidades de produção. As gravações foram feitas de maneira artesanal, contando apenas com um celular Motorola One Action e as edições foram realizadas no aplicativo InShot, também pelo celular.

As gravações ocorreram entre janeiro de 2021 e junho de 2022. A preferência era por fazê-las nas primeiras horas da manhã, ou ao entardecer, pois nesses horários há um menor fluxo de pessoas circulando pelos locais, além de aproveitar a iluminação que o nascer ou o pôr do sol produzem. Uma das dificuldades surgidas na hora da gravação foi encontrar ângulos para a câmera que a sombra do cinegrafista não aparecesse na imagem, já que nesses momentos o sol produz luz no sentido horizontal, ocasionando uma grande sombra. Por outro lado, e ao mesmo tempo, a sombra que foi produzida pelo corpo do professor-artista-pesquisador se manifesta como potência poética para pensar a amplitude do corpo e da dança entre outras questões.

Após assistir todas as tomadas gravadas organizei as cenas em um bloco de notas e imaginei possíveis relações entre uma cena e outra. Esse processo levou alguns meses, já que o trabalho foi se constituindo aos poucos. Buscando traçar uma poética que contemplasse a dramaturgia desejada optei por utilizar trechos de músicas de forma falada. Selecionei algumas músicas<sup>27</sup> e fui jogando com as palavras, entrecruzando-as, fazendo uma espécie de quebra-cabeças com as letras das músicas e com trechos de estudos realizados.

---

<sup>27</sup> “Germinar” e “Me curar de mim”, canção de Flaira Ferro; “Nada Conterá a Primavera”, canção de Francisco, el Hombre; “Carta de Amor”, canção de Maria Bethânia. Além das músicas foram retirados trechos do caderno pessoal de anotações sobre os estudos fenomenológicos.

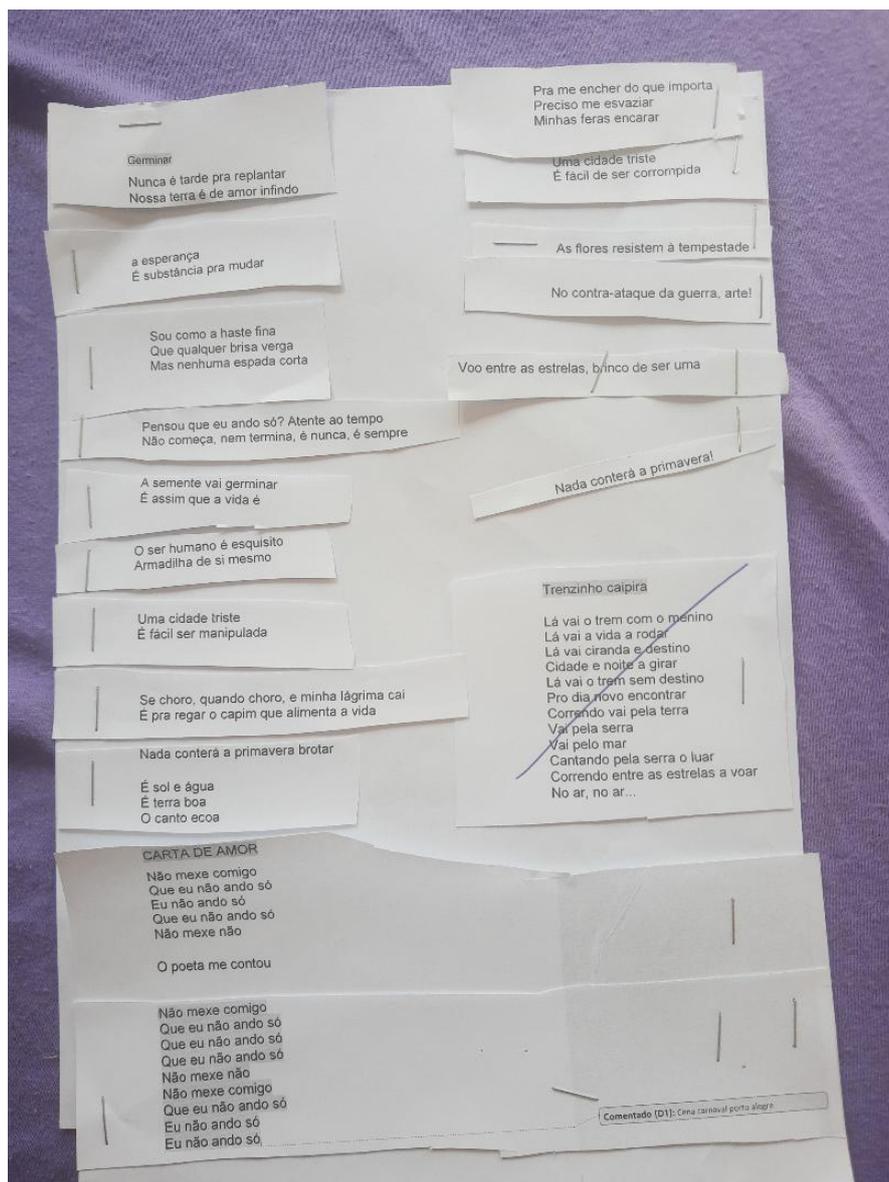


Figura 15 – Colagem do jogo de frases realizado com músicas utilizadas para a cena.

As músicas, nesta pesquisa, são como uma pista para a composição e leitura da obra (ANTUNES, 2000 e OLIVEIRA; SCHROEDER, 2016), dando ênfase à composição coreográfica por meio da improvisação. “A improvisação aparece como parte estrutural das coreografias, ou seja, não há “passos” ou sequências previamente determinadas, mas grandes esquemas espaço/temporais ou orientações mais gerais de ordem narrativa que estimulam e impulsionam os bailarinos” (OLIVEIRA; SCHROEDER, 2016, p. 128 e 129) no momento da captura/gravação da videoperformance.

Nesse sentido, abre-se a possibilidade de múltiplas respostas corporais às músicas e poemas que possam vir a aparecer na criação e à leitura do público, pois “Vivemos em uma época em que os sentidos estão reatados. Qualquer

gesto, qualquer movimento do corpo gera uma informação que age junto à informação sonora” (ANTUNES, 2000, p. 24). No momento das gravações dancei com a música “Entre o Manguê e o Mar”, com as distintas versões que estão presentes no vídeo, mas também dancei com outras, dancei sem música, dancei com os sons produzidos pelos espaços, pela natureza.

Com isso, só pude ter pistas mais concretas do que de fato seria a obra no momento da finalização das edições das cenas. Concordando com Antunes (2000, p. 24) a dança, por vezes, não é intencional, não tem ensaio, mas discordo dele quando diz que “não tem premeditação, nem mesmo é consciente”. O inconsciente andou de mãos dadas comigo em diversos momentos dos fazeres desse trabalho, a criação dessa obra só foi possível por ter registros em meu corpo de pesquisas corporais anteriores e atuais e acioná-los de forma consciente, como relatado anteriormente no texto. Estabelecendo aqui outra circularidade, entre o consciente o inconsciente.

A escolha pela videoperformance deu-se, primeiro pelo momento que estamos vivendo da COVID-19, segundo porque fui descobrindo, por meio de outros trabalhos que realizei nesse período, como a videoperformance é potente produtora de sentidos em meu corpo e no corpo de quem a assiste (quando me encontro no lugar de espectador). Nesse sentido, se faz importante trazer a ideia de “hibridação entre dança e audiovisualidade” proposta por Ferreira (2018). Nos identificamos com o pensamento da autora sobre não haver separação entre o visual e o cênico, ao citar Mitchel (2007), a autora afirma que “não existe mídias visuais”, “todas as mídias são mistas”. Identificamos, por meio do texto de Ferreira (2018), a busca por linhas de contágio entre a dança e as tecnologias de imagem como uma provação importante para esta pesquisa. A percepção de que todas as mídias são mistas (e não apenas visuais) pode proporcionar a busca por outras formas de relação entre quem dança e quem assiste, pois permite compreender que essa questão pode trazer ou propor outras visualidades para a dança, ou seja, outras formas de ver, não apenas com os olhos, ver o invisível, gerando percepções outras.

Assim, me coloco mais próximo às ideias de Ferreira (2018) com o conceito de dança transmídia, o qual propõe ir além do visual, do privilégio do olhar, reivindicando a totalidade multi-perceptiva e considerando a “imagem” audiovisual como cinemática, mas também como sinestésica. Desse modo,

essas sensações estavam presentes em meu corpo ao dançar e aparecem nas cenas como um convite à escuta.

O trabalho revela um jogo que mostra e esconde o corpo. Quando estou nas cenas específicas do Bloco A (mar e mangue) meu corpo aparece despido. Nas outras cenas o corpo está coberto. É preciso mostrá-lo, mas também é preciso escondê-lo. “Preciso” aqui toma forma como verbo e como substantivo. Ao mostrá-lo me coloco politicamente em cena, fazendo um exercício necessário de subversão de ideais e preconceitos sobre o corpo gordo na dança, na educação física e na cena audiovisual.

### 3.4 O CORPO PER-FORMATIVO

O corpo, tal como o processo de formação, é repleto de possibilidades. Ele se transforma dependendo de seu momento histórico, das escolhas, das necessidades, das experiências que é capaz de viver e dos sentidos que é capaz de produzir. O corpo de hoje não é o mesmo de ontem e não será o mesmo de amanhã. Nosso corpo é único em cada movimento de nossa vida e, ao mesmo tempo, não nos deixa esquecer do que já foi vivido. Essa concepção de corpo se aproxima da compartilhada por Latour (2008) e por Nancy (2014b) que o compreendem como um fenômeno que tem a capacidade de poder aprender a ser afetado. Latour compreende o corpo como

*um interface que vai ficando mais descritível quando aprende a ser afectado por muitos elementos. O corpo é, portanto, não a morada provisória de algo de superior – uma alma imortal, o universal, o pensamento – mas aquilo que deixa uma trajetória dinâmica através da qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo. É esta a grande virtude da nossa definição: não faz sentido definir o corpo directamente, só faz sentido sensibilizá-lo [...] (LATOUR, 2008, p. 39).*

Sensibilizar o corpo é também abrir a possibilidade de refletir sobre o mundo comum, é compreender que fazemos parte do todo, que estamos no mundo e que o mundo está em nós. Nessa circularidade corpo-mundo nos transformamos. Como conceito propulsor de uma pesquisa que busca narrar o processo de trans-formação do professor-artista-pesquisador, propomos a ideia de monstruosidade trazida por Fernandes (2002) que considera o corpo híbrido como corpo-monstro, um corpo que é atravessado pela colonização e que,

subvertendo-a, abre outras possibilidades de dança, outras possibilidades de sentido. Um corpo que ensina e aprende de forma concomitante.

Portanto, esse corpo atravessado por modos e modelos de ser professor, artista e pesquisador que foram vivenciados primeiramente como estudante, espectador e leitor, hibridiza-se em um processo de estudos, reflexões e fazeres. Esse corpo-monstro-mastro-polvo foi dando forma ao professor-artista-pesquisador, *transformando-se*.

Nessa lógica, Lepecki (2010, p. 18) ao descrever os planos de composição na dança traz contribuições, sobretudo interessa-nos o plano da gravidade, ou do tropeço. Quando o autor faz alguns questionamentos ao se tratar do “Plano de composição para um sujeito movente na colônia globalizada”, ele propõe as seguintes perguntas: “como resistir e contra-actuar de modo que o movimento seja resgatado de subjetivações burras, colonialistas, racistas, violentas, anti-históricas? Como trazer de novo para a dança o movimento como linha de fuga, experimentação alegre, condição de produção de conceitos e ideias?”. Esses questionamentos fizeram pulsar diversas interrogações em meu corpo que reverberaram na poética da pesquisa. Ou seja, as contribuições de Fernandes (2002) e Lepecki (2010) ajudaram a construir e conscientizar um corpo híbrido para a criação, repercutindo nas cenas gravadas.

Por meio da concepção e produção da videoperformance fui perseguindo a ideia de harmonia apresentada por Fernandes (2002, p 338), entendendo-a como uma manifestação que “NÃO é uma organização racional artificialmente imposta em prol de uma estética geral ‘agradável’ e ‘bela’. Muito pelo contrário, harmonia vincula-se ao invisível contido no visível, ou seja, a espiritualidade na matéria física, devolvendo o poder mágico ao corpo”. Compreendemos a harmonia, então, tal como Fernandes (2002), como a busca por um corpo alçado, distante do corpo-máquina proposto por Descartes e Lucrecio, mas um corpo poético, mágico e sensível (FERNANDES, 2002).

Com esse percurso de investigação do movimento em dança busco uma linguagem autoral. Segundo Gomes (2003, p. 111) “[a] busca da autoria na dança colabora para centrar o indivíduo colocando-o como foco de auto-investigação e, ao mesmo tempo, para expandi-lo por intermédio de novas incorporações e descobertas”.

A busca por uma linguagem autoral como auto-investigação está relacionada diretamente à escolha de bailarinas/os “que tenham uma leitura pessoal sobre aquilo que lhes é proposto como movimentação” (GOMES, 2003, p. 111). Nesse sentido, a auto-investigação é ao mesmo tempo propulsora do processo criativo e (auto)formadora da/do dançarina/o. Como já havia dito, essa dinâmica de “ao fazer, fazer-se” conversa intimamente com a proposta da linha de pesquisa a qual estou inserido.

Ao final do ano de 2018 fiz uma operação no joelho esquerdo, a qual demandou a reconstituição do ligamento cruzado anterior (LCA). Embora seja um procedimento relativamente simples, meu joelho nunca mais foi o mesmo, até hoje tenho limitações na articulação. Além disso, engordei depois da cirurgia e como treinamento e preparação corporal para este trabalho inclui em minha rotina reeducação alimentar com acompanhamento nutricional, treinos de musculação e improvisações a partir das memórias que os fazeres com a dança me possibilitaram ao longo da minha vida, sobretudo revisitando corporeidades presentes na Dança Jazz e na Dança Contemporânea, também foram realizadas improvisações com algumas músicas que pretendia utilizar nas cenas.

Percebi uma melhora significativa nas possibilidades de movimento após ingressar nessa rotina. No entanto, meu corpo continua gordo e me apropriado dele em cena, já que partimos da premissa de ter o corpo próprio como potência criadora, acolhendo suas potencialidades. Segundo Miranda (2003, p. 218) “prevalece nos coreógrafos contemporâneos o desejo pela diversidade corporal como elemento enriquecedor do processo de criação”. Meu corpo está fora dos padrões tidos como ideais no mundo conservador da dança, da cena, e, por si só, ele já se apresenta como diverso. Não há outra possibilidade, *a priori*, se não ser meu próprio corpo gordo. Consequentemente, como Miranda (2003), buscamos no e com o trabalho artístico interrogar e tensionar a estrutura cultural que segrega os corpos.

Escolhi mostrá-lo justamente nas cenas do Bloco A, ou seja, mais diretamente quando abordo as relações entre a educação física e a dança. Escondê-lo me colocava em um lugar mais confortável na cena, assim como nos espaços de circulação das duas áreas (Educação Física e Dança). Por muitos anos escondi meu corpo, mesmo magro me sentia gordo para a dança.



Coreografia: Passiontango<sup>28</sup> (2008). Bailarinos: Taís Neves e Diego Ebling. Coreógrafa: Malê.

A imagem acima mostra como meu corpo era em 2008. Nessa época minha percepção corporal era de uma pessoa gorda para a cena, ficar sem camisa no palco ou nos bastidores se configurava como um momento constrangedor para mim. Meu corpo passou por muitas modificações referentes ao peso ao longo dos anos, principalmente depois que ingressei no mestrado e as rotinas de treino diminuíram consideravelmente.

Na cena é possível perceber as modificações que ocorreram em meu corpo desde o período das gravações de “Polvo” até as filmagens de “Transformações: Entre o mar e o mangue encontrei o rio”. Fiz questão de mostrá-las já nas primeiras imagens da cena de forma a evidenciar a transição entre as obras e a transformação que ocorreu no meu corpo. Meu corpo continua sendo um corpo gordo e a margem da cena conservadora da dança – e hoje tenho

---

<sup>28</sup> A foto foi tirada no espetáculo “A Universidade da Dança” que comemorou os 15 anos do Grupo Universitário de Dança (GRUD-ESEFF-UFPel), no projeto Sete ao Entardecer. O espetáculo contou a trajetória do grupo e realizou homenagens aos bailarinos/as que fizeram parte dessa história.

orgulho dele. É um corpo carregado de histórias, inseparável da história de minha formação. Um corpo que me acompanha desde meu nascimento, que passou por diferentes experiências e viveu em diferentes cidades.

### 3.5 O ESPAÇO

Proponho uma investigação nas cidades que me constituíram – e vem me constituindo – como professor-artistas-pesquisador, já que “uma prática reflexiva e afetiva em relação ao espaço nos constituiu, pois ele é parte de nossa construção pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 70). As cidades que fizeram parte desse estudo são as que, em algum momento da minha formação, tive a oportunidade de habitar.

- 1) Pelotas/RS
- 2) Rio Grande/RS
- 3) Cassino/RS
- 4) Porto Alegre/RS
- 5) Curitiba/PR
- 6) Florianópolis/SC<sup>29</sup>
- 7) Miracema/TO
- 8) Palmas/TO

As paisagens oferecidas por essas cidades compuseram a cena de forma relacional com meu corpo, visto que o “espaço não pode ser visto como entidade isolada, mas, sim, por meio da relação que com ele se estabelece, relação esta que se constrói a partir de uma aproximação e percepção sensível de cada um” (VALLE; SASTRE, 2020, p. 328).

Apoio-me em aproximações e percepções sensíveis a partir do encontro do meu corpo com os espaços escolhidos para a realização das performances, cada cidade propõe suas paisagens em relação ao meu corpo, da mesma forma que meu corpo também propunha paisagens dançantes a partir dos espaços explorados em cada cidade, produzindo sentidos em um corpo atravessado pela

---

<sup>29</sup> Florianópolis não foi um espaço habitado ao longo da minha formação, mas foi um espaço desejado, foi vivido enquanto lócus da filmagem da vídeo performance, especificamente nas filmagens referentes às cenas do mar e do mangue.

e com a dança-educação. “Um corpo entendido como território do sensível, aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada, sintetizada no que chamamos de corporeidade” (KOLB-BERNARDES; PEREIRA, 2018, p. 71). É por meio da corporeidade que essa pesquisa se constitui, pois é recorrendo a ela que minhas memórias emergem, memórias que são, antes de tudo, corporais.

As cenas foram gravadas em cidades do Sul e do Norte do país. Para a concepção poética do Bloco A, a Praia do Cassino (Rio Grande/RS), a cidade de Florianópolis/SC e o Rio Tocantins (Miracema do Tocantins/TO) compuseram a cena. Já para o Bloco B, as gravações da região Norte aconteceram em Palmas/TO e em Miracema do Tocantins/TO e as filmagens na região Sul em Curitiba/PR, Porto Alegre/RS e Pelotas/RS.

As cidades selecionadas foram marcos importantes na minha formação, já que cada uma delas constitui movimentos charneiras em meu percurso. Pelotas foi onde fiz a formação inicial e o mestrado em Educação Física, no qual pude estudar as relações entre dança e gênero, focando nas histórias de vida de professores e bailarinos homossexuais.

Essa relação não faz mais parte diretamente das minhas pesquisas na atualidade. Foi um momento importante e marcante para compreender o campo dos estudos de gênero e suas relações com a dança, mas, sobretudo, foi um momento charneira, pois conversar com outros professores e bailarinos homossexuais contribuiu para eu me compreender melhor. Olhando para a minha pesquisa de mestrado hoje consigo perceber como ela também foi um dispositivo de autoformação que amplificou meu mundo fazendo eu me reconhecer no campo da dança e perceber como as histórias de vida de professores e bailarinos homossexuais tem suas singularidades e suas aproximações.

Em Porto Alegre realizei a especialização em Dança e Consciência Corporal que contribuiu significativamente para meu ingresso como professor substituto na UTFPR em Curitiba, cidade que pude atuar pela primeira vez, durante dois anos, como professor universitário e, posteriormente, como professor de corpo em um curso técnico de formação de atores. Já Palmas e

Miracema do Tocantins me acolheram para intensificar minha formação na *práxis* e me consolidaram como professor universitário.

Embora Florianópolis não estivesse presente diretamente em minha história de formação, ao realizar a viagem para a construção do trabalho coreográfico ficamos uma semana na cidade e alguns espaços se mostraram poeticamente convidativos para realização das performances. Sabemos que as pesquisas com prática artística consideram que “a realidade é dinâmica e permeada pela experiência criativa que move nossas percepções e afetos” (FERNANDES, 2013, p. 22). As praias de Florianópolis apresentam paisagens belíssimas as quais me senti convocado para dançar.

Ao caminhar pela cidade encontramos um mangue que se mostrou pujante para a analogia que estamos propondo. Portanto, por ter mar e mangue, a cidade de Florianópolis também passou a fazer parte das gravações. Ademais, embora não tenha vivido a experiência de morar na cidade, a Ilha da Magia foi um lugar de passagem significativo, tive o desejo de estudar na UFSC com a professora Dra. Maria do Carmo Saraiva na época do mestrado. Fiz visitas frequentes a cidade, cursos e seminários.

Para o bloco B, simbolicamente, cada estado se configura como uma identidade distinta dentro da concepção do professor-artista-pesquisador. O Rio Grande do Sul foi o lugar em que me descobri enquanto **artista**. Entrei na Educação Física ainda muito novo, por causa da Dança, e com uma ideia de que essa formação me ajudaria a realizar meu desejo de ser artista. O Paraná me possibilitou o exercício da docência no ensino superior, foi onde comecei a ter mais segurança em ministrar as aulas e me compreender, reconhecer e me orgulhar de ser **professor**. Já o Tocantins me deu a possibilidade de me constituir como **pesquisador** em uma universidade pública e realizar o sonho de fazer o Doutorado, o qual aprofunda meus conhecimentos na pesquisa.

A ideia inicial da pesquisa poética foi estabelecer relações com as cidades que atravessaram minha jornada acadêmica e artística ao longo da minha trajetória de formação. Desse modo, ao me reencontrar com essas cidades a obra foi tomando forma, *in loco*, por meio da relação do meu corpo com os espaços que me propus a reabitar, investindo “na sensação como fundamento do gesto dançado” (DANTAS, 2020, p. 115). Esses momentos foram gravados e pensados para a cena em vídeo.

Dessa maneira, a improvisação se fez presente em diferentes momentos do processo, seja como preparação corporal ou como composição em espaços que considerei potentes para a execução das performances. Assim, a improvisação é compreendida nesta pesquisa como uma das estratégias para o processo de criação, já que a partir dela emergem gestos poéticos, fazendo com que a improvisação se configure como uma potente aliada para a composição coreográfica, pois a obra leva em consideração a relação do corpo com os espaços habitados e a escolha dessa estratégia contribui e produz certa liberdade que se fez necessária para o presente trabalho.

Os espaços em que dancei me convidavam para que a poética das cenas acontecesse com eles. Eu e o espaço dançamos juntos. Nesse sentido, ao chegar nos espaços possíveis de gravação realizava um reconhecimento do lugar. Sentia os espaços, caminhava observando os detalhes, as possibilidades, as poéticas que cada um deles promovia. Foi uma experiência interessante, pois meu modo de percepção desses espaços se alterou, já que meu olhar sobre eles passou a observar as imagens em suas potências poéticas. Assim, me reconectava com esses espaços, vendo-os com outros olhos, percebendo outros contornos, valorizando os detalhes, as formas, os ângulos.

A poética que agora buscava nesses espaços, por vezes, passava despercebida quando habitava eles no passado. Foi um momento eufórico da pesquisa. A praia do Laranjal em Pelotas/RS tem um poder simbólico importante para o trabalho já que ela faz parte da Laguna dos Patos. Laguna é diferente de lagoa. Na laguna a água doce entra em contato com o mar e por vezes fica mais ou menos salobra. O encontro entre as águas doce e salgada simbolicamente é potência para a pesquisa. Me reencontrar com esse local e dançar no trapiche em meio a Laguna dos Patos me deixou bastante tocado, o vento que batia forte em meu corpo contribuiu significativamente para a composição da cena e facilitou a construção do meu estado de presença naquele local. Era como se o vento atravessasse minha alma e enchesse meu corpo de lembranças.

Já a escolha do Lago de Palmas apresenta outra potência imagética, esse espaço foi escolhido por sua possibilidade metafórica de transformação e adaptação da vida. Entre os anos de 1998 e 2002 o Rio Tocantins passou por uma agressão que interrompeu o fluxo da água transformando-o em um grande lago.

Esse ataque contra o rio foi ocasionado pelas mãos humanas, com a finalidade de construir a Usina Hidrelétrica Luis Eduardo Magalhães. Então, essa parte do rio, não é mais rio e tornou-se um imenso lago artificial. Essa intervenção ocasionou a morte de muitos seres que ali existiam e forçou a migração deles para outros espaços da cidade, fazendo com que muitos animais tentassem refúgio nas casas dos moradores de Palmas e das cidades vizinhas que foram atingidas por essa devastação.

Esse desastre ambiental planejado é a materialização da intervenção humana na natureza. Contudo, ao trazer este cenário para a cena, pretendo configurá-lo como uma possibilidade de ressignificação da violência, a qual emergiu metaforicamente com o Polvo, animal marinho, que poderia habitar esse espaço. No Tocantins não há mar, mas poeticamente a vida do polvo segue existindo. A natureza resiste. Nós também!

O exercício de improvisar e de ter outras relações corporais com esses espaços provocou um jogo de produção de sentidos mútuo entre escrever-dançar e dançar-escrever. Alguns espaços foram pensados previamente, outros foram escolhidos pela intuição, energia ou acaso. Dançar no topo da pedra em Florianópolis, por exemplo, sentindo o cheiro do mar, ativou memórias corporais que facilitaram minha conexão com a ação de dançar e escrever. Não foi um espaço que estava nos planos, mas quando subi nas pedras e me sentei para contemplar a imensidão do mar, pensei na imensidão da vida e de como nossas escolhas nos constituem e nos formam. Fiquei pensando como seria se não tivesse me apaixonado pela dança ainda criança. Como seria se não tivesse tido a oportunidade de ser apresentado para ela como eu fui. Os espaços fizeram eu pensar em minha formação tanto quanto minha formação fez eu pensar nos espaços. Foi uma troca genuína e generosa. Mais uma circularidade potente.

Outro exemplo foi quando me deparei com uma pequena floresta dentro do Jardim Botânico de Curitiba. A imagem da floresta emergiu como um caminho incerto, cheio de surpresas, belezas e perigos, tal como a formação. Foi imediato: quando olhei para ela, não tive dúvidas que ali seria um espaço potente para refletir e narrar meu processo de formação.

Lá fiquei pensando como essa pesquisa se configura como um passo importante na minha transformação enquanto professor-artistas-pesquisador, já que ela me coloca em estado de ação para fazer/pensar outras lógicas de

escrita, pesquisa e educação. Percebi, também, que ainda há um grande caminho a desbravar, repleto de incertezas (quicá mais do que anteriormente), por isso a imagem de uma floresta desconhecida se torna potência poética. Sabe-se o que pode se encontrar em uma floresta, mas não se sabe, de fato, o que encontraremos. Só saberemos quando tivermos a coragem de atravessá-la. E, quem sabe, atravessá-la já não seja a melhor palavra, talvez em outra lógica seria. Agora se faz necessário sentir a floresta e seus riscos, suas belezas e provocações, estar atendo e presente. É necessário incorporar a floresta em nós. Para isso é preciso desvencilhar-se de ideias, pensamentos e formas de fazer que já não fazem sentido.

Sentir a floresta só foi possível quando reencontrei o mar. Antes disso, só queria atravessá-la. Percebo que o curso de Educação Física foi uma travessia. Ainda imaturo, o que pude assimilar durante o percurso foi absorvido, mas não tive o prazer de fazê-lo como vivi a formação em Dança. Ao me reencontrar como estudante na universidade após todas as experiências e vivências que tive depois de formado em Educação Física quis viver cada detalhe na Dança. Me percebi mais maduro do que na minha primeira formação. Pude sentir os sabores e saberes que cada mestre tinha a compartilhar de uma maneira mais intensa e comprometida.

Cada aula, cada vivência que os espaços da Dança e da Educação me proporcionavam eram como uma janela se abrindo. Possibilitando ver o mundo lá fora, mas também fazendo o exercício de olhar para dentro de mim. No período da pandemia da Covid-19 ficamos durante muitos meses enclausurados em nossos lares, essa limitação fez com que diversos artistas utilizassem suas casas para compor seus trabalhos e começassem a utilizar o recurso de vídeo para fazer com que sua arte adentrasse às casas de outras pessoas, já que não era mais possível ir ao teatro ou qualquer outro espaço que fizesse algum tipo de aglomeração.

A pandemia e minhas companheiras de estudo e profissão me ajudaram a descobrir uma outra maneira de dançar. Não poderia deixar de trazer isso para a cena. Assim, em um parque em Curitiba, encontrei uma fachada que tinha uma janela bem grande pintada de branco e amarelo, ela me chamou muito atenção e me fez recordar como comecei a fazer as videoperformances.

As casas começaram a ter outro significado durante o período pandêmico. Eram nelas que trabalhávamos, nos divertíamos, descansávamos. A configuração do distanciamento social fez emergir outra relação com nossos lares. Foi durante grande parte desse período que estive estudando na UNISC e na UERGS e também foi nesse momento que tive a oportunidade de fazer o meu primeiro experimento de dança em vídeo, ele se chamou “Mãos na janela”.

Esse experimento aconteceu a partir de uma provocação de uma amiga e colega de trabalho, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Taiza Daniela Seron Kiouranis que seguiu com nossos projetos de extensão na UFT e me convidou para dançar. Nesse experimento fiz um recorte para a cena capturando a janela do apartamento que morava. Essa janela tinha uma grade branca em que apareciam apenas minhas mãos. Ali fui brincando de dançar com elas, era possível perceber a angústia de estar lá dentro, mas também o conforto e a segurança que o lar nos proporciona. Era um sentimento duplo.



*Registros do experimento “Mãos na janela”. Arquivo pessoal, maio de 2020.*

A partir dali comecei a pensar em possibilidades de juntar dança e vídeo. Era a maneira de continuar fazendo dança naquele momento. Nunca havia dançado para a câmera, nem mesmo em danças do TikTok, eu gostava de estar no palco, da relação físico-emocional que a presença da dança e da plateia me proporcionava. Mexer com essa tecnologia também foi um desafio, mas fui apreciando a ideia de me mover, pesquisar e improvisar enquanto meu corpo era registrado pela gravação.

Fiz cenas específicas gravadas em vídeos mais curtos, experimentando possibilidades de gestos e de produção de sentidos. Descobri que era possível subverter o tempo nas edições, desacelerando o acelerado e acelerando o desacelerado, o que produziu modificações nos movimentos corporais possíveis de fazer apenas quando se trabalha com videoperformances, já que elas se dão no momento da edição.

O meu encontro com as janelas na fachada de uma casa no Bosque do Alemão em Curitiba, além de me recordar de como comecei a fazer as videoperformances, me fez refletir sobre minha ancestralidade, já que ela era uma réplica de uma casa alemã. Minha família por parte de mãe tem origem alemã. Já a do meu pai tem origem negra e indígena. Sou um típico cidadão brasileiro, um corpo mestiço, híbrido. Inicialmente aquela janela me chamou atenção pela experiência que tive com “Mãos na janela”, mas depois ao ler sobre o monumento percebi que minha intuição estava me indicando aquele caminho.

A partir dessa experiência fui me dando conta de como a relação com os espaços que escolhi para a cena me conectavam com minha ancestralidade. “Dançar não é um mero ‘seguir os passos de alguém’, mas corresponder de forma improvisada a um som” (FEITOSA, 2001, p. 36). Será que esse som é a intuição? Mosé (2018, p. 126), ao refletir sobre os escritos de Nietzsche, nos lembra que “acreditamos que somos nós que pensamos, mas a maior parte do pensamento consciente deve ser incluída entre as atividades instintivas. Estar consciente não se opõe ao que é instintivo”. Na concepção de Jung (1991) os instintos são qualidades que não foram adquiridas individualmente, mas herdadas, são forças motivadoras do processo psíquico, o que se aproxima da ideia de intuição. Para o autor,

a intuição é um processo análogo ao instinto, apenas com a diferença de que, enquanto o instinto é um impulso predeterminado que leva a uma atividade extremamente complicada, a intuição é a apreensão teleológica de uma situação também extremamente complicada (JUNG, 1991, p. 136).

Quem sabe a escolha por espaços na natureza para a realização dos meus trabalhos artísticos não seja, também, a energia viva em meu corpo que meus ancestrais quilombolas e indígenas emanam?

Sair do espaço do teatro para ter a natureza como *locus* poético da cena foi uma experiência que amplificou meus modos de fazer e pensar minha dança. No entanto, antes da pandemia, como já disse anteriormente, minha motivação era dançar em espaços de encontros presenciais, como o teatro. Assim, desejei trazer ele para a cena. Meu reencontro com o espaço teatral aconteceu na Ópera de Arame, em Curitiba. Entrei no teatro, deitei no chão e intencionalmente coloquei minha atenção para o corpo, o corpo presente naquele espaço que há muitos meses não estava disponível para se dançar. Me alonguei, dancei pelo palco e pelos corredores. Improvisei. Foi emocionante dançar novamente no teatro, mesmo sem uma grande plateia.

Quando subi no palco muitos passos vieram à minha cabeça, mas percebi que a lógica dos movimentos que emergiram ali não era ativada em outros ambientes. Fiquei pensando por que meu corpo teve a vontade de fazer passos preconcebidos naquele espaço. Talvez a escuta que meu corpo fez do espaço teatral me levou para memórias iniciais dos meus encontros com a dança, emergindo uma vontade de dançar em uma perspectiva mais topográfica<sup>30</sup>, mas que ao mesmo tempo mantinha o jogo de relação com o espaço (organização topológica), já que aquele espaço ativou essas memórias corporais.

Havia tecidos pendurados no palco, quando os vi me senti convidado a dançar entre eles e, pela primeira vez, tracei uma espécie de diagonais previamente pensada, muito diferente de como o trabalho em geral estava se configurando. Segundo Kolb-Bernardes e Pereira (2020, p. 1) “as imagens, os objetos e o trabalho corporal apresentam-se como instrumentos mediadores que potencializam não só a ativação da memória do vivido, mas a matéria e a forma da narrativa estética”.

---

<sup>30</sup> Para a diferenciação entre topologia e da topografia ver página 53.

Percebi então que ao sair dos espaços abertos para entrar em um ambiente fechado e repleto de significados, como um teatro, parece ter influenciado meu modo de relação com a performance. Embora como treinamento corporal para o trabalho cênico eu tivesse realizado improvisações e, às vezes, me apegasse a algum movimento ou outro, nenhum deles havia sido definido previamente antes das gravações, os movimentos eram realizados a partir da escuta do meu corpo em relação aos espaços dançados. Já que minha compreensão de dança hoje se aproxima da escrita por Feitosa (2001, p. 33): “Ao contrário do que costumamos imaginar, a dança não é tanto um espetáculo de agilidade para os olhos, mas principalmente uma demonstração de grande disponibilidade para a escuta”.

No entanto, nesse espaço em especial – o do teatro –, retomei algumas movimentações específicas que se encontravam escondidas em meu corpo, como giros, deslizamentos e passagens pelo chão. Essa foi a cena que mais demorei para gravar, foi necessário regravar várias vezes. O “erro” tornou-se a se fazer presente, talvez porque naquele momento eu estivesse extremamente preocupado com os passos. Até mesmo um escorregão seguido de um tombo aconteceu. Em todos os outros momentos das gravações onde a organização topológica da dança estava ativa no processo poético me sentia mais presente, mais conectado com o trabalho.

Não consegui sentir essa sensação naquele momento, minha preocupação era em executar a técnica, o mais perfeito possível. No entanto, já não tenho o treinamento corporal para dançar o que dançava há 15 anos atrás. Minhas escolhas éticas, estéticas e políticas me levaram para outro modo de fazer dança e me exigiram outro tipo de treinamento. Me lembrei disso naquele instante, mas também insisti em fazer aquela cena, pois a lógica topográfica foi minha primeira forma de compreensão da dança e ela ter emergido no espaço do teatro foi um acontecimento significativo.

Obviamente não é o palco italiano ou de arena – ou outra configuração possível de palco – que faz a dança estar na lógica topográfica, mas percebi como estar em um teatro novamente me levou para esse estado corporal e a essa organização da dança. Foi depois desse acontecimento, que decidi dançar pelos corredores, na tentativa de me desvencilhar dos passos preestabelecidos.

Minha intenção com essa descrição não é tecer uma crítica à topografia na dança, mas um reconhecimento de como minha dança foi se transformando ao longo dos anos. É interessante pensar sobre a minha trajetória enquanto artista, quais transformações meu corpo e minha dança tiveram. Como professor compreendo a necessidade de proporcionar experiências topológicas e topográficas aos estudantes.

É necessário, a meu ver, apresentar as duas lógicas de maneira profunda para que cada um(a) tenham a possibilidade de escolher qual delas deseja seguir e se aprofundar. Acredito no equilíbrio das possibilidades. Equilibrar-se não significa ficar em cima do muro, mas deslocar-se nele. Esse movimento de deslocamento traz organizações e reorganizações corporais que são fundamentais para conhecer e pensar nossa dança. Assim se deu a escolha pela cena na Orla do Guaíba, além de ser um cartão postal de Porto Alegre/RS, é uma metáfora ao meu entendimento de equilíbrio nos processos de ensino-aprendizagem em dança, tal como aconteceu em cenas no Parque da Redenção.

Nesse parque também experimentei possibilidades de movimentos retilíneos com meu corpo que simbolicamente representam os períodos de minha formação em que fui apresentado a uma concepção de ciência cartesiana. Mas no mesmo espaço também experimentei movimentos curvilíneos e sinuosos, os quais metaforicamente representam a pesquisa sensível e fenomenológica a qual estou agora situado, já que nos ambientes de formação os quais experienciei tiveram professores e pesquisadores que seguiam as duas lógicas. Embora, como já falei anteriormente, a primeira fosse mais valorizada.

Outra imagem que considero potente para a cena é a de uma árvore, símbolo do estado do Tocantins que me proporcionou uma experiência inusitada quando fui realizar as provas para o ingresso como professor na UFT. Enquanto eu esperava para entrar na prova didática, muito nervoso e concentrado no meu planejamento, me sentei embaixo de uma árvore. Era ela, um Badoqueiro.

Essa árvore possui um odor bastante característico, forte e pouco agradável, como não a conhecia não sabia de onde estava vindo aquele cheiro. Me encontrava ensimesmado e o aroma que começou sutil foi cada vez mais se mostrando presente. Muitas pessoas não gostam do odor que brota dessa árvore. Ela é grande e bonita, seu cheiro me parece como uma forma de defesa

e resistência a possíveis predadores, mas, para mim, seu aroma me remete a esse dia e me invade de um sentimento de força, resistência e confiança. É uma boa lembrança de um momento decisivo em minha carreira e assim esse odor tornou-se fragrância em meu corpo.

### **UM FIM É SEMPRE UM RECOMEÇO: TRANS-PER-FORMAR-SE AO ESCREVER-DANÇANDO E DANÇAR-ESCREVENDO**

É pela intensidade da presença de meu corpo em relação aos espaços, aos tempos e as formas que emerge a performance, mas não é apenas o corpo do intérprete-criador que necessita de uma presença corporal intensa, o telespectador, ao fruir a performance artística, também necessita de presença, necessita estar à escuta. Zumthor (2000, p. 68), ao trazer considerações sobre a leitura como performance, destaca que “na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília”. Ao transpor sua afirmação para a dança podemos compreender a co-implicação sensível de ambos os corpos – o que dança e o que frui a dança – como energia poética e não como interpretação única e “verdadeira” do ato de dançar. O poético diz respeito ao sentido em ato, à sensualidade do momento que performa a presença de um corpo. Dançamos para dar a sentir, para produzir sentidos, para partilhar sentidos percebidos pelo corpo.

Por sermos dançarinos podemos cantar, interpretar, pintar, escrever e perceber de formas diferentes de quem “não dança”. Mas quem não dança? Todos nós podemos dançar, cantar, interpretar, pintar e escrever. Todos nós podemos estar em distintas dimensões de linguagem. O que difere um corpo do outro são os modos de escuta e percepção.

Ao nos deslocarmos da ação de espectador de dança para a ação de dançar, ou seja, ao dançarmos, saímos do lugar da percepção exclusiva da imagem dançada e passamos a perceber e andar junto à dança em uma experiência de movimento que envolve outros sentidos sensíveis possíveis a partir da empatia cinestésica, aquela que amplia o corpo-próprio.

O modo como acontece nossa constituição como professores-artistas-pesquisadores está intimamente relacionado com o modo como operamos nossa percepção. Isto é, estabelecemos uma via de mão dupla, o modo como percebemos o que percebemos também está diretamente relacionado com nossa formação e constituição como professores-artistas-pesquisadores. Em outras palavras, nossa percepção contribui para nos tornarmos professores-artistas-pesquisadores e o fato de sermos o que somos também interfere no modo como percebemos, que por sua vez também interfere no mundo em que vivemos.

Assim como Merleau-Ponty (2017), compreendemos que toda consciência é consciência perceptiva e podemos afirmar que é nessa circularidade entre perceber o mundo, nele e com ele compor nossa existência ao transformá-lo que nos constituímos também como circularidades: professores-artistas-pesquisadores.

Eu me identifico nessa circularidade entre os distintos, mas complementares, saberes e fazeres. Ser professor-artista-pesquisador em um curso de Educação Física é apenas uma possibilidade de estar e ser no ensino superior. No entanto, a singularidade das experiências que carrego em meu corpo, em minha formação, às quais abarcaram e abarcam fazeres da docência, da arte e da pesquisa, apresenta a possibilidade de contribuir para a formação dos/das estudantes do curso.

Compreendo que há tantas outras formas possíveis de fazer-se em nossa formação. No entanto, exponho e interrogo o professor, o pesquisador e até mesmo o artista, que reforça a lógica racional da linearidade, priorizando a perspectiva da ciência tradicional, a causa-efeito e considera apenas o cérebro e não o corpo. Em vista disso, a lógica que coloca apenas o professor, o artista e/ou o pesquisador como o centro de tudo no processo educativo, e que por vezes nem considera o processo, vem formando pessoas, sem sequer apresentar outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Para resistir a essa lógica redutora de possibilidades, busco em minhas práticas artístico-pedagógicas outras possibilidades de fazer, sonhar e dançar na Educação, na Educação Física e nas Artes. Outros modos de estar sendo no mundo desde a relevância da dimensão poética do corpo como potência para

outra forma de educar e produzir sentidos que nos significam e situam na convivência com outros.

Nessa perspectiva, estar na sala de aula como professor-artista-pesquisador é também constituir um modo de formação de futuros profissionais (sejam eles professores, artistas, pesquisadores ou até mesmo de outras áreas do conhecimento), assim, a ação de educar promove e (re)produz um modo de pensar, logo, um modo de fazer.

Ao considerar a dimensão poética da linguagem essa tese permite defender o encontro entre as artes e a educação ao expor a importância do corpo nos processos educacionais e de formação. Também permite interrogar as singularidades presentes nos processos de *formação* (professor), *performance* (artista) e transformação de si e do mundo (pesquisador). Ao considerar a formação do professor-artista-pesquisador estamos considerando sua reversibilidade, ou seja, o reverso do verso de cada um, as possíveis dobras que essa formação permite fazer sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. Compreendemos, então, a formação do professor-artista-pesquisador como um movimento charneira.

Se fazer ser professor-artista-pesquisador no mundo em que vivemos, por si só, já é um ato de coragem. Estar nesse entrelugar (ALBANO, 2011) é bastante desafiador, mas, ao mesmo tempo, muito instigante e pode produzir saborosos frutos desde que estejamos abertos para as circularidades do diálogo, da estesia, do outro, da vida...

Somos, como bem diz Albano (2011, p. 7), habitantes dos espaços entre, somos “ervas daninhas por vocação”. Nascemos entre as brechas (das rochas, dos cimentos, das calçadas). Seguiremos sendo poderosas e resistentes relvas que, em breve, darão sementes e frutos. Alguns deles já podemos até colher, outros ainda virão.

A experiência de escrever essa tese carrega pensamentos e conhecimentos produzidos pelas vivências nas duas instituições de ensino superior e que apresentavam, com suas singularidades, concepções de educação e pesquisa similares que me permitiram fazer as aproximações apresentadas ao longo da tese. Nesse sentido reconheço o privilégio que foi ter a possibilidade de fazer as duas formações de maneira concomitante, estabelecendo frutíferos diálogos entre os saberes produzidos nas duas

instituições. De tal modo que a vivência que tive na UNISC e na UERGS possibilitou a percepção de que o diálogo é a principal experiência que se faz presente no processo de formação.

O viver nos des-caminhos da docência, das artes e da pesquisa relembrou diariamente meu corpo a vontade de seguir fazendo o melhor possível como professor-artista-pesquisador, mas, sobretudo, no percurso tecido pelo encontro entre dança e educação. A experiência das duas formações concomitantes dinamizou a coragem, a energia e a esperança para a docência com os/as estudantes e na pesquisa em arte-educação. As conversas, estudos e produções promovidas no encontro singular entre as duas IES – pelo encontro com as pessoas que fizeram minha formação acontecer nesses espaços – demonstra o que podem os corpos, expõe a potência humana do movimento do corpo e me faz (re)lembrar que outro mundo ainda é possível.

O encontro entre artes e educação evidenciou a possibilidade de romper com a lógica que nega o corpo em sua potência imagética de produção de sentidos ao considerando a dimensão poética da linguagem no exercício de fazer arte, pesquisa e docência. A opção teórico-metodológica pela abordagem fenomenológica-performativa é árdua e revela o sentimento de estar “nadando contra a maré”, mas foi essa arduosidade que possibilitou essa escrita-dança-gasosa que buscou refletir a experiência de ser e estar em formação em dança, penetrando diferentes espaços de formação e fazendo emergir o corpo-polvo-mastro como resistência e (re)existência de um professor-artista-pesquisador.

A experiência de escrever-dançar essa tese fez emergir a circularidade dos sentidos que, ao mesmo tempo que circulam, se interrompem, são suspensos, reabertos, tornado singularíssimos os modos de se relacionar com o mundo. Nessa circularidade propus narrativas em gestos que reverberaram na escrita e uma escrita que reverbera na produção de uma poética em dança.

A tese permitiu explorar os movimentos charneiras e as experiências formativas em dança-educação produzidas ao longo do meu processo de transformação, na qual destaco a dimensão poética da linguagem e a educação sensível como inseparáveis do corpo em movimento no mundo. Assim, a pesquisa considera a possibilidade de transformação de si para a transformação do mundo comum, às quais reverberam nos modos de constituir-se como professor-artista-pesquisador.

A experiência formativa de estar sendo professor-artista-pesquisador nos espaços da educação, da dança e da educação física traz a potencialidade de *transperformar-se* no fazer intencional da circularidade entre a docência, a dança e a pesquisa. A formação se apresenta aqui como um lugar de diálogo entre as três complementares ações do professor-artista-pesquisador: **formar, *performar* e *trans-formar***. Esse diálogo tece as experiências de escrever-dançar e dançar-escrever e se alarga nessa tese ao ocupar seu lugar no mundo permitindo perceber que somos, sobretudo, carne. Carne que se transforma a partir das experiências mundanas, uma carne que interroga o mundo com sua presença. Não é um acréscimo, meu corpo está no mundo.

Portanto, essa tese permite continuarmos a interrogar algumas certezas incertas, como as diferenças e aproximações presentes entre o conhecimento e o pensamento, a educação e a formação, o corpo e o mundo, a racionalidade e o sensível, a técnica e a criação em dança, o intérprete-criador e o (tele)espectador.

Esse trabalho se mostrou bastante desafiador, já que exigiu revisitar e refletir minha formação docente ao rememorar as experiências de formação em dança-educação e hibridizou os fazeres da pesquisa em educação e em dança ao narrar/dançar os movimentos charneiras. O texto, em conjunto com a videoperformance, possibilitou pensar a formação do professor-artista-pesquisador em dança e interrogar a especificidade do corpo em movimento poético na formação docente, me colocando na ação de realizar fazeres circulantes entre a dança e a escrita.

O trabalho artístico buscou uma narrativa que contemplasse os espaços de formação que fizeram parte do meu vivido. O encontro entre a pós-graduação em Educação e a graduação em Dança foi a maior potência para que essa pesquisa acontecesse. Foi nessa circularidade entre dança e educação que pude trans-per-formar minhas formas de fazer docência, arte e pesquisa.

Nessa circunstância tive que escrever-dançar a tese, pensar-fazer a concepção da obra, ser o intérprete-criador, fazer a direção, a edição e a produção quase que individualmente. Essa foi uma experiência nova para mim, já que em outros momentos meu papel se encontrava diluído em um, ou no máximo dois, desses fazeres. Na pesquisa envolveram-se diretamente poucas

peças para me auxiliar, contribuindo com a parte operacional de algumas questões da produção, como a gravação das cenas.

No entanto, as decisões e escolhas tomei “sozinho”, mesmo sabendo que nunca fazemos nada só, já que há referências artísticas, textos lidos e escritos, encontros com o grupo de pesquisa, entre outros atravessamentos que fizeram parte do processo. Assim, o fazer dessa tese se aproxima do fazer da própria formação, em diálogo. Há que estar só, mas há que estar junto. A escrita da tese exige momentos de solidão-acompanhada, tal como o fazer da dança. Ao escrever-dançar a tese me (re)faço professor-artista-pesquisador.

Embora eu venha narrando meu processo de trans-per-formação por meio da escrita-dança, o campo de percepção dos leitores-espectadores ao ler/ver a obra artística pode ser, e provavelmente será, mais amplo do que escrevo no presente texto. Quais outras leituras são possíveis de serem feitas ao assistir a obra? Como as imagens e palavras compartilhadas chegam em cada corpo que as lê? Quais estados corporais elas provocam? É imaginável realizar muitas produções de sentido quando vemos um trabalho de dança, fazendo emergir possibilidades singulares. Para isso o resgate da nossa própria história de vida é fundamental, já que nossas experiências de mundo são potentes formas de produzir novos sentidos. É indispensável estarmos abertos para o mundo, de forma a percebê-lo, interpretá-lo e recriá-lo. Essa é uma das potências do corpo, da arte, da educação e da educação física.

Por outro lado, vivemos um momento da história da Educação que propõe a superação de uma educação redutora das possibilidades do corpo em movimento, e passar a tecer a educação sensível, considerando a dimensão poética da linguagem, é estar sempre nadando contra a maré. Tenho confiança que um dia a maré estará ao nosso favor.

Enquanto isso não acontece, acredito nas imagens do mar, do mangue, da floresta, dos lagos, lagoas e do rio como possibilidades para sonhar com instituições que valorizem o coração, as trocas, os processos, o sensível, o imagético, a intuição. Nesse sentido, instituições que valorizem a experiência de ser e estar no mundo, abrindo as possibilidades de trans-per-formação de nós mesmos e das pessoas que conosco convivem, pois como nos lembra Merleau-Ponty (1999, p. 156), “a experiência é o que nos inicia ao que não somos”.

Com essa frase me recordo do momento em que ingressei na UFT, como me senti feliz e grato pela conquista, mas ao mesmo tempo me senti perdido em meus objetivos de vida. Havia conquistado o objetivo mais esperado até aquele momento: ser professor em uma universidade pública, gratuita e de qualidade e, ainda, a docência em dança. Lembro que pensei: E agora? Qual será minha próxima meta? Como reorganizar meus estudos? Além das minhas aulas e projetos e do dia a dia como professor, o que quero conquistar mais em minha vida? Antes meu objetivo era bem evidente, mas depois que cheguei até ele para onde iria? Essa angústia me acompanhou por alguns meses, mas logo percebi que havia muitas possibilidades de atuação e outras grandes conquistas profissionais a serem realizadas, entre elas a finalização da graduação em dança e a oportunidade de cursar o doutorado na Educação.

Assim, essa tese é o marco de um recomeço. Finalizar esse percurso é também um momento-movimento charneira, no qual percebo o início de tantos outros desafios. As reverberações da experiência de cursar o doutorado em Educação e o curso superior de Dança fizeram, e ainda farão, com que minhas aulas, projetos e minha própria arte de dançar se transformem.

Também compreendo como contribuição dessa tese a possibilidade de considerar a transformação de si para que possamos também trans-per-formar o mundo comum. Essa transformação ultrapassa os fazeres da pesquisa reverberando nos modos de se constituir como professor-artista-pesquisador, ou seja, a própria experiência de estar entrelugares (educação-dança-educação física) potencializou o processo de trans-per-formar-se.

Estar sendo professor-artista-pesquisador é considerar o inacabamento, a abertura para novas experiências, a simultaneidade de diferenças que se expressam no mundo comum por meio da valoração da pluralidade de modos de ser e estar em linguagem. Nessa perspectiva, ao ressignificar o modo de escrever, trans-per-formando um escrever-dançar, essa tese amplifica os modos de fazer pesquisa, arte e docência e, também, o pensamento em torno de uma formação que considere o corpo em distintas dimensões languageiras.

Finalizo a tese com a intencionalidade de que os saberes-fazeres explorados e operados para a realização desse estudo serão refletidos na sala de aula. Não é com o ponto final da tese que esse fenômeno cessará. Ele ainda está a acontecer, o que dificulta, ou até mesmo impossibilita, colocar em palavras

esse acontecimento, por isso a opção da circularidade entre dançar-escrever, por isso a abordagem fenomenológica-performativa. Portanto, pretendo continuar a dançar-escrevendo e a escrever-dançando como modo de pesquisar e explorar a poética dos espaços em diferentes lugares do Brasil e do mundo. Esse é um projeto que almejo desenvolver ao longo dos próximos anos e que faz parte do meu estar sendo professor-artista-pesquisador possibilitando outras experiências de trans-per-formação.

Esta tese em escrita-dança, situada no entrelugar do meu corpo dançante, das artes e da educação, é em mim fértil pela possibilidade de fazer florescer algas e ervas marinhas, do mangue e ribeirinhas, pela expectativa de que possam nascer saborosos frutos nos corpos dos leitores e espectadores. Trans-per-formar é verbo, é ação. Que possamos todos e todas nos trans-per-formar-se!

## REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Nos entrelugares, a vocação de erva daninha. *In*: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entrelugares do Corpo e da Arte**. 1. ed. Campinas: FE/Educação, 2011.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** uma proposta para a educação infantil. 2013.

ÁLVARES FERNANDES, Patrícia Capanema. Fissuras urbanas em Belo Horizonte (Brasil). *In*: **VII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, Barcelona-Montevideo, junio 2015**. Departament d'Urbanisme i Ordenació del Territori. Universitat Politècnica de Catalunya, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/41824943.pdf> Acessado em: 10 de julho de 2020.

ANDRADE, Carolina Romano; GODOY, Kathya Maria Ayres. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

ANTUNES, Arnaldo. As trilhas de um corpo. **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro, UniverCidade Editora, 2000.

ARAÚJO, Christiane; REBOLO, Flavines. A Formação do Professor de Dança: um estudo da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 175-198, 2015.

ÁRIAS, Guerrero Patricio. **Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología**. Universidade Politécnica del Ecuador, 2012.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es)**: O que é que essas(es) “profes” têm? Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2019.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Karkotli, G (Org.). **Metodologia**: construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões. p. 45-56, 2008.

BENITES, Patricia Ziani. Tocando o coração - enxergando a alma. In: VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (Org.) **24º CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS**. Anais. Curitiba: Centro Reichiano, 2019. Disponível em: <http://centroreichiano.com.br/anais-doscongressos-de-psicologia/> Acesso em: 15/10/2020.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **Educação Somática**: ecologia do movimento humano - pensamentos e práticas. 1. ed. Curitiba: Editora Juruá, 2016.

BONATTO, Monica. **Professor-performer, Estudante-performer**: notas para pensar a escola. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Orientador: Gilberto Icle, 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2019.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Editora Vozes, 2019.

CAMPOS, Valéria. Reflexões sobre a criança e o processo de aprender: um olhar a partir dos princípios da Técnicas de Alexander. BOSANELLO, Debora Pereira. **Em Pleno Corpo**: Educação somática, Movimento e Saúde. Juruá Editora, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CIOTTI, Naira. O professor-performer. RN: Natal: EDUFRN, 2014.

CORRÊA, J. F.; SILVA, I. M.; SANTOS, V. L. B. dos. Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da Fundarte**, ano 17, n. 34, 2017.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança, o enigma do movimento**. Editora Appris, 2020.

DE GOUVÊA, Raquel Valente. O corpo do improvisador. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n. 19, p. 083-091, 2012.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista?. **DAPesquisa**, v. 6, n. 8, p. 91-98, 2011.

DEFFACI, Kátia Salib. Anotações sobre estranhezas e estranhamentos na formação do professor-artista. **Seminário Nacional de Arte e Educação**, v. 26, n. 26, p. p. 650-655, 2018.

DEIORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: UFRN, 2012.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21-26.

DORNELES Malvina; ARENHALDT Rafael. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. In: DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; FEITOSA, Débora Alves. **O Sensível e a sensibilidade na Pesquisa em Educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

DOUD, Elizabeth Isaacs. **A fábrica de lágrimas de sereia**: Laboratório de Eco-Performance. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro | Escola de Dança, Salvador, p. 257, 2018.

DUFOURCQ, A. "Pensar e viver para além das categorias do real e do irreal: Merleau-Ponty e o imaginário operante". Tradução de Alexandre de Oliveira Torres Carrasco. **Dois Pontos**. Curitiba, São Carlos, vol. 9, n. 1, p.227-249, abril, 2012.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

ENDLICH, Estela. Paradigma da complexidade: uma proposta de reconfiguração da docência. In: XII Congresso Nacional de Educação, Grupo de Trabalho – Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade, PUC-PR, 2015.

FAVERE, Juliana de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Resenha do livro "Tremores: escritos sobre experiência". Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 416-421, set./dez. 2016.

FEITOSA, Charles et al (Orgs.). Porque a filosofia esqueceu a dança. In: FEITOSA, Charles et al. **Assim falou Nietzsche III**: para uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

FERNANDES, Ciane. Autista ou artista? Abertura participativa e poéticas da diferença na Pesquisa Somático-Performativa. In: Felipe Henrique Monteiro Oliveira; Nara Salles (org.) **Corpos Diferenciados em Performance**. São Paulo: Fonte Editorial, 2018, pp. 75-98.

FERNANDES, Ciane. Corpo Com-Texto: dança-teatro na formação em Artes. Mesa Redonda O Corpo nas Artes. **I Encontro Brasileiro da ANPAP** (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas). Brasília, p. 14-16, 2005.

FERNANDES, Ciane. Em Busca da Escrita com Dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, v. 2, n. 2, p. 18-36, 2013.

FERNANDES, Ciane. Mergulho no Espectro Azul: práticas somático-performativas no mar com meu filho autista. **Ephemera-Revista do Programa em Pós Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto**, v. 3, n. 5, p. 20-39, 2020.

FERNANDES, Ciane. **Corpo Em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. Annablume, 2002.

FERREIRA, Larissa. Dança transmídia compondo as fissuras do (in)visível. **Revista VIS Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, v. 17, n. 1, p. 67-78, 2018.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59-74, 1996.

FOLLONI, André. **Introdução à teoria da Complexidade**. Curitiba: Juriá, 2016.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ-Art Research Journal**, ABRACE, ANPAP, ANPPOM e UFRN, v. 1, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Gianchini. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GAMBINI, R. Sonhos na escola. In: SCOZ, B. (Org.). **Por uma educação com alma**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, José. **Movimento Total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e educação em movimento**. Cortez Editora, 2003.

HASEMAN, B. Manifesto pela pesquisa performativa. In: CERASOLI JÚNIOR, U. e colaboradores (org.). Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP – São Paulo: PPGAC-ECA/USP, v.3, n.1, 2015.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Tradução Gustavo Barcellos. Campinas, SP: Verus, 2010.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 189-197, 2011.

ICLE, Gilberto. Diagnóstico e terapêutica: o professor-ator contra a banalização. In: Gilberto Icle. (Org.). *Pedagogia da Arte: entrelugares da criação*. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 1, p. 133-143, 2010.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. **Por uma pedagogia performativa**: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. *CADERNOS CEDES (IMPRESSO)*, v. 37, p. 7-28, 2017.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **A dinâmica do inconsciente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Fórum Internacional de Dança (FID), Editorial, 2005.

KERKHOVEN, Marianne Van. O processo dramaturgico. In: CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto. **Dança e Dramaturgia[s]**. Tradução de Nathália Mello, Rosa Ana Druot de Lima e Sylvain Druot. São Paulo: Nexus, 2016.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Atravessamentos no e com o corpo: narrativas estéticas na docência. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 1, 2019.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Espaços poéticos como mediação para a narrativa de si. **EccoS–Revista Científica**, n. 53, 2020.

LATOUR, Bruno. **Investigação sobre os modos de existência**: uma antropologia dos modernos. Editora Vozes, 2019.

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado e ROQUE, Ricardo (Orgs.) *Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, 2008.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEONARDELLI, Patricia. Corpo da consciência e possíveis dramaturgias da memória que dança. **Cena. UFRGS**, v. 9, p. 1-12, 2011.

LEPECKI, André, Planos de Composição. In: LEPECKI, André et al. **Cartografias–Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

LEPECKI, André. Planos de composição. In: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sonia (Ed.). **Cartografia rumos Itaú cultural dança 2009-2010: criações e conexões**. Itaú Cultural, 2010.

LOBO, Lenora. NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. 2ª ed. Brasília: LGE Editora, 2007.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 8, n. 1, 2011.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3). **Revista Ouvirouver**, v. 10 n. 2, p. 230-239, 2014.

MATOS, Lúcia. A formação de artistas-docentes de Dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política. **Anais ABRACE**, v. 11, n. 1, 2010.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e antropologia**, São Paulo: EPU & Edusp, 1974.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5ª edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Autêntica, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Prefácio e posfácio de Claude Lefort. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MEYER, Marlyse. Caminhos do imaginário no Brasil: Maria Padilha e toda a sua quadrilha. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 1, n. 1, p. 127-166, 2017.

MILLER, Jussara. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.

MIRANDA, Regina. Para incluir todos os corpos. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e educação em movimento**. Cortez Editora, 2003.

MONTEIRO, Ana Claudia Lima. **As tramas da realidade: considerações sobre o corpo em Michel Serres**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º ed. SP: Cortez, Brasília: UNESCO, 2011.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje**: sobre os desafios da vida contemporânea. Editora Vozes Limitada, 2018.

NANCY, Jean-Luc. **El arte hoy**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014a.

NANCY, Jean-Luc. **Arquivida**: do senciante e do sentido. Editoras Quadrata e Iluminuras, 1ª ed., São Paulo, 2014b.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; AFONSO, Mariângela da Rosa. A participação masculina na dança clássica: do preconceito aos palcos da vida. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 219-236, 2013.

NASCIMENTO, Diego Ebling do. **Anotações realizadas durante a disciplina “O sensível na pesquisa em Educação”**. Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

NASCIMENTO, Diego Ebling do. **Anotações realizadas durante o componente curricular “Técnicas corporais IV”**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Graduação em Dança: Licenciatura, 2019.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; ANDREOLI, Giuliano; WOLFFENBUTTEL, Cristina. Estar em drag é um manifesto: a performance drag queen e o gênero como posição identitária. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, p. 261-289, 2020.

NASCIMENTO, Diego Ebling do. **O polvo como imagem arquetípica**. Caderno da disciplina “O sensível na Pesquisa em Educação”, coordenada pela professora Dra. Ana Luiza Teixeira de Menezes, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020a.

NASCIMENTO, Diego Ebling do. **Registros no caderno da disciplina “Técnicas corporais IV”**, coordenada pela professora Dra. Kátia Salib Deffaci, Curso de Licenciatura em Dança, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020b.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; KIOURANIS, Taiza Daniela Seron. Experimentos corporais para uma dança emancipatória: em busca da alforria do corpo. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 963-985, 2019.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; LOPES, Sílvia da Silva. Arte na escola: ampliando conhecimentos e concepções sobre/em/para a dança. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 251-262, 2021.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Artes e Políticas Nacionais de Educação: configuração, fragilidade e resistência da Dança. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, p. 456-462, 2020b.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Dança, Corpo e Educação: tecnologias de poder e configurações de ensino. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 266-283, 2020a.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Dança e Linguagem: pensamento, corpo e produção de mundos. **Seminário Nacional de Arte e Educação**, v. 27, n. 27, p. 976-984, 2021. Disponível em: <https://www.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/976>. Acesso em: 8 jun. 2022.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. Entrevista realizada por Paola Gentile, **Associação Nova Escola**, v. 1, 2001.

OLIVEIRA, Livia Carolina de; SCHROEDER, Jorge Luiz. Diálogos difíceis entre música e dança um caso artístico. In: **IX Encontro de Educação Musical da UNICAMP**, Campinas, 2016.

OXFORD LANGUAGES AND GOOGLE. Criação. Dicionário online Oxford Languages and Google, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/search?xsrf=ALeKk03gPaxbBnvnE93RFTONcoZUNZ6X0Q:1603458545232&q=Dicion%C3%A1rio&stick=H4sIAAAAAAAAAAONQesSowS3w8sc9YSn5SWtOXmOU5OLzL0jNc8IMLsnMz0ssqrRiV2ItKNF1CuJZxMoNFAaKHI5YIJKPAKWEZ7E7AAAA&zx=1603459482973#dobs=cria%C3%A7%C3%A3o> Acessado em: 21/10/2020.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PELBART, Peter Pál. Apresentação. In: NANCY, Jean-Luc. **Arquivada: do senciante e do sentido**. Editoras Quadrata e Iluminuras, 1ª ed., São Paulo, 2014.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação Superior em Dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. **Revista Inter Ação**, v. 39, n. 1, p. 19-38, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Experiências do movimento e a formação do professor de dança. **HOLOS**, v. 5, p. 44-53, 2014.

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

PRIMO, Rosa. Ligações da Dança Contemporânea na Sociedade de Controle. In: Roberto Pereira; Silvia Soter. (Org.). **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

REVEILLEAU, Roberto. Técnica Alexander. In: BOSANELLO, Debora Pereira. **Em Pleno Corpo: Educação somática, Movimento e Saúde**. Jurua Editora, 2013.

REZENDE, A. M. de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Camila da Silva; RIGO, Luiz Carlos. Considerações sobre os bastidores da formação dos artistas circenses: um estudo a partir do Grupo Tholl. In: **XVI ENPOS - Encontro de Pós-graduação**, Pelotas. XVI Encontro de Pós-graduação (ENPOS), 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. O sensível sob o admirar filosófico. **Educação e Realidade**, v. 30, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Traçar, riscar e rabiscar: experiência de desenhar na educação infantil. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo [Brasília] Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. *In*: ALBUQUERQUE Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (Org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, v. 1, p. 197-221, 2019.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino, pesquisador, intérprete**: processo de formação. Ministério da Cultura, FUNARTE, 2005.

ROHR, Bibiana Carina Müller; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Oficinas Poéticas: Tempos e espaços lúdicos entre crianças e adultos. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 3, n. 2, 2013.

ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; DE BRITO, Maria dos Remédios. Fissurar a educação por entre escrita deriva... **Revista Observatório**, v. 4, n. 1, p. 89-114, 2018.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 3. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2015.

SANTOS, Rossendo Rodrigues; DANTAS, Mônica Fagundes. A gestualidade do performer no ambiente urbano. **Anais ABRACE**, v. 15, n. 1, 2014.

SCHÄFFER, Margareth. Criação e invenção. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, 2003.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Eudfba, 2008.

SILVA, J. M.; *et al.* O currículo e a formação de professores na educação do campo. *In*: **Anais do 1º Seminário Internacional em Sociedade e Fronteiras. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras na Amazônia Continental**. Universidade Federal de Roraima, 2012.

SILVA, Patrícia Chavarelli Vilela da. Ilações artísticas tecidas por uma artista-docente. **Revista Ouvirouver**, v. 10 n. 2, p. 268-276, 2014.

SILVEIRA, Sílvia Camara Soter; NOGUEIRA, Monique Andries. Saberes docentes da dança. **Revista Ouvirouver** (Online), v. 12, p. 270-280, 2016.

SOARES, Luciana Lara; MOTA, Marcus. Construção de sentidos na dança contemporânea. **Anais ABRACE**, v. 12, n. 1, 2011.

SOUZA, Luiza. Considerações acerca da noção de técnica em dança. **Anais ABRACE**, v. 13, n. 1, 2012.

STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista de dança. Papirus Editora, 4ª ed., 2011.

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

STRAZZACAPPA, Márcia. Com quantos passos se faz um caminho? - Um olhar sobre as metodologias de pesquisa de/em dança do LABORARTE/UNICAMP. **Cena**, n. 34, p. 10-20, 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Técnicas Corpóreas: a procura do outro que somos nós mesmos ou “à la recherche de nous-mêmes ailleurs”. **Ilinx Revista Científica do Lume**, v. 1, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista de dança. Papirus Editora, 2006.

THEIL, Larissa Zanetti. **Nos passos da memória**: um estudo sobre o grupo universitário de dança da ESEF/UFPel (GRUD). Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2016.

UNISC. **Grupos de pesquisa**. Página online, 2021. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao/grupos-pesquisa-educacao>. Acessado em: abril de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Sítio do Instituto de Artes da UNICAMP – **Curso de Graduação em Dança**. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-danca/perfil-do-profissional/>. Acesso em: 31 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Graduação em Dança: Licenciatura - Plano de Curso**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Graduação em Dança: Licenciatura - Plano de Curso**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade Montenegro, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Fortaleza: UFC, 2011. Disponível em: [http://www.danca.ufc.br/wp-content/themes/danca\\_wp/assets/files/licenciatura/projeto-pedagogico-licenciatura.pdf](http://www.danca.ufc.br/wp-content/themes/danca_wp/assets/files/licenciatura/projeto-pedagogico-licenciatura.pdf). Acesso em: 31 out. 2019.

VALLE, Flávia. Pilla do; SASTRE, Cibele. O espaço interno e interrelações: apontamentos a partir do sistema LMA/BF. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 37, p. 327-343, 2020.

VELLOSO, Marila. Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação. **Revista Ouvirouver**, v. 10 n. 2, p. 220-228, 2014.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

VILELA, Lilian F. O ensino da Educação Somática e o território de subjetividades na universidade. *In: Anais do I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança*. Brasília: Editora do IFB, 2019. v. 1.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: Visões mecanicistas e holísticas. *In: Cadernos do GIPE-CIT*, nº 2, p. 31-39, 1999.

WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? *In: Algumas perguntas sobre dança e educação*, Joinville: Nova Letra, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

## **ANEXOS**

# DANÇA, CORPO E EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DE PODER E CONFIGURAÇÕES DE ENSINO

## DANCE, BODY AND EDUCATION: POWER TECHNOLOGIES AND TEACHING SETTINGS

Diego Ebling do Nascimento 1  
Sandra Regina Simonis Richter 2

**Resumo:** As tecnologias de poder, expostas por Foucault, são apresentadas como constituintes de uma lógica de ensino e discutidas nesse texto para pensarmos os processos de escolarização da dança. O poder soberano que decide quem vive e quem morre, as tecnologias disciplinares que regulam os corpos, as tecnologias biopolíticas que atuam sobre a população e o cuidado de si, ou tecnologias de si, entendidos como modos de nos subjetivarmos a nós mesmos, são configurações de tecnologias de poder que nos propomos a relacionar com as práticas desenvolvidas na dança em diferentes períodos históricos. Ao final do texto, algumas problematizações são realizadas para pensarmos estratégias de modificação de alguns modos de ensinar/pensar/fazer dança, visto que esses modos acarretam na produção de sujeitos na contemporaneidade. Sobretudo, considerar que o corpo pode ser controlado e moldado é entender também que o corpo é maleável, elástico e plástico. O corpo é estésico. Sente. Vibra. Pulsa.

**Palavras-chave:** Dança. Corpo. Educação. Tecnologias de poder. Ensino.

**Abstract:** The technologies of power, expressed by Foucault, are presented as constituents of a teaching logic and discussed in this text to reflect upon the schooling processes of dance. The sovereign power that decides who lives and who dies, the disciplinary technologies that regulate bodies, the biopolitical technologies that act on the population and the care of the self, or technologies of the self, understood as ways of subjectifying ourselves, are configurations of power technologies that we aim to relate to the practices developed in dance in different historical periods. At the end of the text, problematizations are promoted in order to think of strategies for modifying ways of teaching / thinking / doing dance, as these modes result in the production of subjects in contemporary times. Above all, considering that the body can be controlled and shaped is also understanding that the body is malleable, elastic, and plastic. The body is esthetic; it feels, vibrates, and pulsates.

**Keywords:** Dance. Body. Education. Power technologies. Teaching.

---

Mestre e licenciado em Educação Física (ESEF/UFPel) e Doutorando em Educação (UNISC). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4122771772310695>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6194-0958>. E-mail: [digue\\_esef@yahoo.com.br](mailto:digue_esef@yahoo.com.br) 1

Doutora em Educação (UFRGS). Professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8984188058707610>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7902-5918>. E-mail: [srichter@unisc.br](mailto:srichter@unisc.br) 2

## Prólogo

A dança está presente na escola de diversos modos, em diversas áreas e com diferentes perspectivas. Há dança... nos recreios, nas festas e confraternizações, nas aulas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Há dança nas aulas de educação física e de artes. Há dança, por vezes, nas aulas de história, de geografia, de matemática. Há dança nas universidades. Há dança em projetos sociais. Há dança em diversos espaços, tempos e fluxos. Há dança com diferentes pesos... peso social, líquido, mortal, corporal. À dança, qual (mu)dança?

Governamentalidade educacional: teorias da aprendizagem, didáticas, currículos, técnicas administrativas, disciplina dos corpos, das mentes, sentimentos, crenças, disciplinas, grades, triiiim, sinal, sentar, levantar, falar, calar, cada coisa em seu lugar, mesas e cadeiras, salas e pátios, hora de rir, hora de comer, hora de sentir, hora de sentar, avaliações, grades, seleções, objetivos e metas, métodos, planejamento da vida, vida morta, prever, capturar, conduzir, administrar o campo de possíveis, anular o fora, rechaçar o novo, péééé, sinal, mover-se, imobilizar-se, população infantil, marche!, representações, medir, encaixar, prever, orientar, coordenar, aplicar, direcionar: todo o espaço da existência. Domínio totalizante e de cada ovelha na escola: formação. Formação controlada: sujeitamento. Individualização assistida, modulada: escola. Inocular com o vírus da obediência, da covardia, da descrença na possibilidade de criação. Formar para trilhar os caminhos percorridos, para sonhar os sonhos sonhados, os pensamentos pensados, as ideias tidas: segurança. Reprodução. Escola: formação de matriz. Reprodução (GALLO; ASPIS, 2011, p. 173).

À dança: A dança há dança.

## Considerações Iniciais: o processo de escolarização da dança no Brasil e suas relações com os estudos foucaultianos

O espaço escolar vem, desde sua existência, buscando formas de sistematizar os conhecimentos humanos para garantir uma formação ampla aos seus beneficiados. A escola, por muito tempo, foi reconhecida como o espaço de ler, escrever e contar, focando na escrita, na oralidade e nos números. Entretanto, nas últimas décadas, convive com esta tendência a abertura nas políticas educacionais para outras áreas da formação humana, entre elas as artes, a filosofia e as experiências corporais (BRASILEIRO, 2008).

Ao resgatarmos a história da dança no currículo educacional brasileiro, identificamos que ela surge nas aulas de Educação Física atrelada às práticas de ginástica que segundo Brasileiro (2008, p. 521) compreendiam “jogos, danças, corridas, saltos, esgrima, equitação, canto, evoluções militares, exercícios físicos”. Todas essas práticas faziam parte da compreensão de ginástica. Uma compreensão bem ampliada se comparada aos dias de hoje. Assim, o componente curricular dança entra timidamente nas escolas ao ser “associada à inserção dos exercícios físicos, das ginásticas, pois será com a implementação da tríade *educação moral, intelectual e física* que veremos a entrada da dança [...] à educação das crianças e jovens brasileiros” (BRASILEIRO, 2008, p. 521).

Embora a dança configurasse uma inserção curricular tímida, Brasileiro (2008, p. 521) destaca que as pistas de sua existência escolar são dadas a partir de quatro passos que garantiram a inserção do ensino da dança na história da Educação Física no Brasil e que podem ser sintetizadas “especialmente nos espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares” (BRASILEIRO, 2008, p. 521).

O primeiro, já abordado, refere-se à dança como exercício físico e leveza dos gestos.

Nesse período, compreendido basicamente no início do século XX, a dança, como uma experiência corporal, foi inserida como exercício físico nas escolas e, “por entender que eram gestos feminilizantes, gestos suaves, belos, não viris” (BRASILEIRO, 2008, p. 521), apenas as mulheres praticavam. Já para os homens eram realizados exercícios militares ritmados. Não havia espaço nas escolas para a dança cênica ou teatral, pois ela pertencia ao funambulismo, que era marginalizado, e, por isso, não poderia entrar no projeto educacional. A dança no currículo escolar tinha como objetivo melhorar a postura e a eficiência dos gestos (BRASILEIRO, 2008).

O segundo passo da inserção da dança nas escolas brasileiras trata das festas escolares em datas comemorativas, contemplando datas cívicas e populares. Eram momentos muito importantes para as escolas, pois recebiam a presença de governantes e tinham a oportunidade de demonstrar suas condições a eles e a toda a comunidade. As escolas tinham a responsabilidade de promover as festas a ponto de serem recomendadas em documentos oficiais. “Eram espaços de educar os modos das crianças e de expor sua conduta” (BRASILEIRO, 2008, p. 522).

Faziam parte dessas festas os cantos, hinos, saudações cívicas, manifestações patrióticas, apresentação de evoluções militares, com fardamentos, armamentos e marchas. Isso reflete grande parte das concepções de dança na escola que, ainda, temos hoje. A dança, na maioria das festas escolares, está presente de forma instrumental-mecanicista, com raízes nas práticas militares, inseridas nas escolas apenas com o intuito de repetir a execução de sequências sem sentido e aleatórias (BRASILEIRO, 2008).

Durante a década de 1980 a Educação Física passou por uma mudança paradigmática, superando o modelo tradicional militarista e esportivista-mecanicista (DARIDO; RAGEL, 2005). Com esse novo olhar para a área abriu-se espaço para outras discussões, contemplando a inserção das Ciências Humanas à Educação Física. A dança – assim como os jogos e brincadeiras, a ginástica, a luta e o esporte – passa a ser conteúdo específico estruturante básico da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

O terceiro passo proposto por Brasileiro (2008) diz respeito à inserção da dança no ensino superior brasileiro. No ano de 1956 criou-se a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e bem lentamente foram sendo criados outros cursos de formação específica em Dança no Brasil.

No governo Lula houve a implementação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pela qual ocorreu o desenvolvimento e a propagação significativa das formações na área da Dança no país, tanto licenciaturas como bacharelados, contemplando quase todos os estados brasileiros, sobretudo nas regiões sul e sudeste.

O quarto passo aborda a dança na escola. Brasileiro (2008) realizou uma busca para mapear os trabalhos produzidos nessa área e identificou que

a dança no espaço educacional vem sendo pesquisada prioritariamente nos Programas de Educação e Educação Física nos últimos anos. Tendo presença nos programas de Psicologia, via sistema de aprendizagem e criatividade, e nos programas de Artes e Dança que iniciam sua ampliação de forma discreta, mas contínua (BRASILEIRO, 2008, p. 527).

É importante pontuar que esse levantamento foi realizado há mais de dez anos, ou seja, atualmente podemos ter outra configuração nas produções de pesquisas acadêmicas na área de dança e educação. Contudo, também é relevante considerar que a dança, apesar do forte vínculo na universidade brasileira à formação em Educação Física, é historicamente marcada pelas áreas de artes e psicologia o que torna importante reconhecermos que

Arte e educação física hoje fazem parte do processo de formação de crianças e adolescentes. Arte e educação física hoje têm em comum, no seu universo de conhecimentos identificadores, a dança. No entanto, a dança que se apresenta no interior de dois cursos de formação é cada dia menos vista nos processos de formação escolar básica no Brasil (BRASILEIRO, 2008, p. 526).

Entretanto, se a dança está na escola, se sua presença é, por vezes, perceptível, ela geralmente desaparece dos programas escolares e sua ênfase acaba por ser marcada apenas pelos espaços festivos.

Atualmente, a dança faz parte dos documentos curriculares como conteúdo tanto das Artes, quanto da Educação Física, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, é preciso considerarmos que

[t]anto na arte como na educação física reconhece-se que um dos fortes argumentos para a inexistência do conhecimento dança nas aulas é a ausência de conhecimento por parte do professor. Professores de educação física não se vêem capacitados para tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em seus processos de formação; mesmo argumento utilizam os professores formados em arte, sejam os formados na versão educação artística, maioria em ocupação do mercado, sejam os formados nas licenciaturas das outras linguagens: música, artes visuais, teatro, e ainda os formados em licenciaturas em dança, pois estes reconhecem limites no trato com o conhecimento dança na escola (BRASILEIRO, 2008, p. 525).

Por outro lado, a pesquisa de Ugaya e Gallardo (2018), realizada recentemente, indica que está ocorrendo uma mudança na Educação Física Escolar referente as concepções de dança, as quais se propõem ir além das abordagens físico-motoras. Para isso, é importante estar disposto a enfrentar as problemáticas que a dança apresenta enquanto conteúdo da Educação Física, a fim de superá-los. Os autores evidenciam, também, o papel fundamental das universidades na oferta de cursos de formação continuada e valorizam as possibilidades de troca presentes nas relações entre professores da educação básica e professores universitários.

Diniz e Darido (2015) também apontaram que a dança, atualmente, é um conteúdo relevante nas aulas de Educação Física, as autoras analisaram “como o conteúdo da dança é tratado nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física no Ensino Fundamental procurando delinear um panorama desse conteúdo em uma perspectiva nacional” (DINIZ; DARIDO, 2015, p. 354). Os objetivos, o referencial teórico e as dimensões dos conteúdos apresentaram divergências entre si, mas estavam presentes em todos os documentos analisados, “a dança ocupou um espaço significativo, permeando praticamente todos os anos escolares, com referência maior às danças folclóricas e às criativas (DINIZ; DARIDO, 2015, p. 363)”.

Assim, acreditamos que é possível a contemplação do acesso à dança na escola com o cumprimento das propostas referentes aos conteúdos específicos das duas áreas – Educação Física e Artes – estabelecidas na BNCC, juntamente com a garantia e fortalecimento da dança na formação inicial de professores de Educação Física e em programas de formação continuada para professores da educação básica. Ademais, há a expansão dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, oferecendo formações específicas na área. Dessa forma, esperamos que essa realidade se modifique. Além disso, a Lei 13.278/2016 que garante as quatro áreas da arte (dança, teatro, artes visuais e música) nos espaços escolares estabelece que as escolas têm até o ano de 2021 para se adaptarem e se organizarem para que ocorra a formação de professores ou o ingresso de novos docentes, de modo a garantir esses componentes curriculares no espaço escolar.

Ao investigar a dança vinculada às Artes, Vieira (2019) demonstra em seu estudo que ela tem uma frágil presença no processo de escolarização no Brasil. O autor apresenta diversos documentos que ressaltam o percurso histórico das artes nas escolas – Leis, Resoluções, Minutas, Diretrizes, Parâmetros e Bases Curriculares – onde fica evidente que as artes visuais<sup>1</sup>

1 Nomenclatura utilizada, desde a LDBEN 93914/96, em substituição à terminologia de “artes plásticas”, para contemplar as transformações técnicas e tecnológicas que dizem respeito à área como conhecimento. Consideramos que esta substituição é restritiva pois visa apenas “um” produto: “a imagem” em detrimento dos processos encarnados de produzir e fazer aparecer imagens. Tal restrição traz como consequência para a formação de professores a legitimidade pedagógica de priorizar um olho descarnado para consagrar um olho

e a música são as duas dimensões linguageiras presentes nos espaços educacionais formais. A dança quase não aparece nos documentos estudados até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996.

É notório que a área de estudo da dança no Brasil está em fase de constituição, os diversos cursos de graduação em dança, tanto licenciaturas como bacharelados, criados em diferentes instituições de ensino superior do nosso país recentemente revelam essa expansão. Além disso, há sua garantia pela Lei 13.278/2016 como um complemento à LDB 9.394/1996, a qual inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Mas como a dança está chegando na escola? Com qual perspectiva? Quais concepções? Com quais profissionais? Como a Educação Física, as Artes e/ou a Pedagogia vêm desenvolvendo o trabalho com a dança na escola?

A escola, como campo de visibilidade, é um espaço para o exercício de uma vontade de verdade e, conseqüentemente, para o exercício do poder. Lugar privilegiado da morada da verdade: onde se observa, classifica, regula e mensura resultados técnicos. Nesse lugar – a escola – alguém exerce o papel de portador de uma verdade (o saber) e que, também, usa de instrumentos para que a verdade seja extraída (o poder), sendo assim, ele é um espaço do dizível e do visível (JARDIM, 2006, p. 104).

Nesse sentido, alguns pesquisadores no Brasil vêm estudando as relações entre os escritos de Michel Foucault e a dança. Entre eles, como exemplos, estão os trabalhos de Gonçalves (2009), Silva (2012), Falkembach e Icle (2014), Fantini (2015) e Correia (2015). Além dessas contribuições teórico-metodológicas relacionadas ao campo da dança, sustentadas no pensamento foucaultiano, há também quem articule seus conceitos na elaboração e realização de trabalhos artísticos, como é o caso do espetáculo de dança “Deslugares”.

O trabalho artístico realizado no referido espetáculo foi idealizado pela coreógrafa, pesquisadora, diretora e intérprete Helena Bastos com o grupo “Musicanoar” de dança contemporânea (SP).

Helena Bastos e Raul Rachou levaram para cena da dança contemporânea a visão de Michel Foucault sobre a interação entre corpo e espaço e o controle do corpo. O espetáculo foi atração do projeto “Conexões”, entre os dias 17 e 19 de maio de 2013, na Sala Renée Gumiel do Complexo Cultural Funarte em São Paulo.

**Figura 1.** Raul Rachou e Helena Bastos apresentam “Deslugares” na Funarte SP. Foto: Inês Correa, 2013.



**Fonte:** Fundação Nacional de Artes: FUNARTE. Disponível em: [http://www.funarte.gov.br/danca/visao-de-foucault-sobre-controle-do-corpo-inspira-danca-%E2%80%9Cdeslugares%](http://www.funarte.gov.br/danca/visao-de-foucault-sobre-controle-do-corpo-inspira-danca-%E2%80%9Cdeslugares%20-%E2%80%9C)

racionalizado capaz de prescindir da mão/corpo. Ou seja, uma exacerbação do ideal racional de negação do corpo: o máximo da abstração em seu desejo de ocultação a todas as ambigüidades e alterações dos humores do corpo (POHLMANN, RICHTER, 2016).

E2%80%9D/

Após destacarmos produções acadêmicas e artísticas que têm como referência articulações entre a dança e os conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, propomos, neste trabalho, trazer as tecnologias de poder evidenciadas por Foucault para uma possível compreensão dos modos como a dança constitui seus processos de subjetivação. As tecnologias de poder apresentadas por Foucault são: o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder (FOUCAULT, 1979; FOUCAULT, 1988; FOUCAULT, 2006a) – que resulta em uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Para (não) finalizar, trazemos como proposta o cuidado de si como resistência aos modos de subjetivação controladores, disciplinadores e dominadores. Interrogamos a possibilidade de produção de novos modos de resistência, de (re)existência, considerando que se o corpo pode ser moldado, pode também ser maleável, elástico e plástico. Poder ser sensível, criador, inventor de seus modos de fazer/pensar dança, de viver e de ser no mundo.

### O poder soberano e o ensino da dança

O poder soberano vigora nas sociedades pré-capitalistas, predominantemente nos governos monárquicos na idade média. Essa tecnologia de poder tem como uma de suas principais características o fato do estado ter o poder sobre a morte dos súditos. O estado pode deixar viver ou fazer morrer. Essas técnicas de dominação utilizadas pelo estado fazem com que o poder soberano domine todo corpo social através da brutalidade do castigo (JARDIM, 2006, p. 107). Eram utilizadas diversas formas de tortura nesse período como técnicas de sujeição e as condenações eram realizadas em praças públicas. “O poder de soberania trata-se de um poder político sem limites na relação cotidiana e, por isso mesmo, é bastante temível, pois cada um pode tornar-se para o outro um monarca terrível e cruel” (FANTINI, 2015, p. 285).

No campo da dança, no período monárquico, Fantini (2015) descreve que uma das funções do balé de corte era justamente “*ratificar o poder soberano*. Essa função de confirmação do poder real estava estritamente vinculada aos motivos políticos desenvolvidos e dançados nos balés de corte” (FANTINI, 2015, p. 284, grifos do autor). Nesse sentido, Fantini (2015) destaca três exemplos:

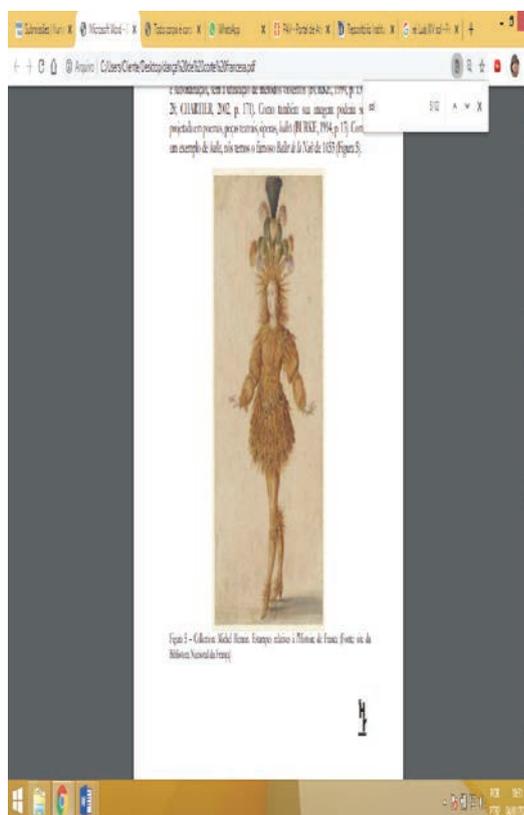
- (1) *no momento da escolha dos temas*, que independente se eram motivos mitológicos, políticos, romanescos ou burlescos sempre procuravam destacar a pessoa do rei. [...]
- (2) *Os cenários* também mostram seu vínculo com o poder de soberania. [...]
- (3) Outra aparição do poder soberano nos balés de corte se fez *com relação aos personagens*. O rei ou a rainha sempre desempenhava um papel de destaque e, dentro da história contada pelo balé de corte, eles sempre eram os vencedores temidos e admirados por todos (FANTINI, 2015, pp. 285-286, grifos meus).

Na mesma direção, Nunes (2015) dissertou sobre as danças de corte que aconteceram entre os reinados de Francisco I a Luís XIV, para isso utilizou como fontes primárias diversos documentos encontrados no site da Biblioteca Nacional da França, entre eles, livros, manuscritos, imagens e partituras. O autor identificou as características das danças de corte reproduzidas na França neste período.

“Política e arte andavam de mãos dadas desde meados do século XIII, quando a dança atuava juntamente com o processo político” (NEVILE, 2008, p. 1, citado por NUNES, 2015). Por meio dessas pesquisas ficou evidente o papel da dança nas cortes. Um exemplo de como a dança era utilizada para fins políticos se deu por meio do espetáculo realizado pelo rei Luís XIV, mais conhecido no mundo da dança como “O Rei-Sol”. Por meio de uma metáfora, a personagem do rei, vestido de sol, significava a vinda de novos tempos para a França após as guerras da Fronde (NUNES, 2015) em busca de “um período próspero e radiante que acabaria com a

escuridão francesa do período” (PREST, 2008, p. 234, citado por NUNES, 2015). Assim, na tentativa de mostrar que o Massacre de São Bartolomeu eram águas passadas a corte francesa recebeu os embaixadores poloneses com um espetáculo de dança.

**Figura 2.** Collection: Michel Hennin. Estampes relatives à l’Histoire de France



**Fonte:** site da Biblioteca Nacional da França, citado por Nunes, 2015.

“Além da dança, muitos outros fatores relacionados aos rituais dos eventos de Estado funcionavam como demonstração de poder entre o monarca, seus súditos e seus visitantes” (NEVILE, 2008, p. 83, citado por NUNES, 2015). Entre esses fatores estavam as vestimentas e acessórios utilizados (como podemos observar na imagem do Rei-Sol), os presentes que eram oferecidos para os convidados, o espaço arquitetônico escolhido para as reuniões e as danças executadas demonstravam diferenças hierárquicas dos participantes (NEVILE, 2008, citado por NUNES, 2015).

Dessa forma, os balés realizados na corte francesa e toda a estrutura preparada para os bailes da época deixaram evidentes o poder e a riqueza que a França possuía no período. A dança tinha um papel fundamental e estava presente em diferentes contextos e sentimentos produzidos pela corte, entre eles o antiitalianismo que fora desenvolvido pelos franceses pelo fato do elevado número de italianos inseridos na corte francesa e na tentativa de unir católicos e protestantes. A dança era uma habilidade exigida para os nobres, fazia parte da formação da nobreza, da educação por meio da aprendizagem dos passos e do controle emocional (NUNES, 2015).

Assim, é possível perceber que “o balé apresentou e representou (e ainda hoje, por vezes, apresenta e representa) os estilos de vida, a etiqueta, os comportamentos, as relações de poder e a concepção de corpo de uma determinada época” (FANTINI, 2015, p. 290). Desse modo, percebemos que o balé de corte revelava o contexto sócio-político-religioso de sua época.

## O poder disciplinar e o ensino da dança

Na sociedade moderna a tecnologia de poder se modifica e passa a ser caracterizada e descrita por Foucault como sociedade disciplinar. Esse período compreende o século XVIII até a Segunda Guerra Mundial. É nessa sociedade principalmente que o poder disciplinar é exercido. Esse poder “prima pela fabricação de indivíduos úteis e dóceis, agindo por individualização, normalização e disciplinarização, ao ‘regular os corpos para melhor controlar a alma’” (JARDIM, 2006, p. 106).

Segundo Foucault

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...]. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2006a, p. 143).

Nessa tecnologia de poder, assim como na soberania, também há autoridade sobre os corpos dos indivíduos. No entanto, ela deixa de ser exercida pelos reis e passa a acontecer por meio das instituições disciplinares (fábricas, hospícios, presídios e escolas, por exemplo) as quais moldam o comportamento das pessoas para tornar seus corpos mais dóceis.

No balé clássico, por exemplo, o contexto de disciplina e controle dos corpos esteve presente por um longo período. Ele foi o modelo hegemônico e, para se dançar – a única possibilidade de dança cênica da época era o balé clássico –, era necessário a utilização de sapatilhas de pontas e de espartilhos que limitavam os movimentos das bailarinas. Além disso, havia (e em algumas instituições ainda há) a exclusão de negros e negras da cena. Mais contemporaneamente, para dar conta de um corpo magro, longilíneo e estereotipado, considerado como ideal para a dança clássica, surgiram os distúrbios alimentares. Esses fatores podem levar à submissão de regras e especificações exigidas por essa técnica de dança, obedecendo aos movimentos já estabelecidos por seu mestre, desconsiderando as memórias, escolhas e identidades dos artistas (DO NASCIMENTO, 2019).

Jardim (2006) aponta dois pressupostos presentes em toda a disciplinarização dos corpos. Em um primeiro momento é necessário agir sobre o corpo do homem, individualizando-o e objetivando-o, em um segundo momento se faz necessário “agir no interior desse indivíduo objetivado, agora medido, calculado e serializado, subjetivando-o em função da constituição de uma ética capitalista” (JARDIM, 2006, p. 108).

O autor discrimina quatro ordens disciplinares: (a) *Celular*, ou a arte de distribuição: Controle do espaço; (b) *Orgânica*: Regras e rigor. Controle do tempo; (c) *Genética*: Individualização dos corpos para melhor controlá-los. Controle por registros - Avaliações. Resolução de Exercícios; (d) *Combinatória*: “apreender os códigos para uma boa conduta e para uma proveitosa aprendizagem, respondendo às técnicas de sujeição aplicadas pela escola e corroboradas subjetivamente pelos alunos ‘melhores qualificados para a tarefa’” (JARDIM, 2006, p. 106).

Em algumas aulas instrumentistas-mecanicistas de dança é possível encontrar as quatro ordens disciplinares expostas pelo autor.

(a) A forma *celular* pode ser percebida por meio da organização arquitetônica/espacial. O panóptico de Jeremy Bentham contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento desta ordem disciplinar. Esse dispositivo arquitetônico produz a individualização dos corpos, permitindo que todos os corpos sejam visíveis para o vigia que se encontra no centro da estrutura da torre e pode, assim, controlar de forma eficiente todos os indivíduos que estão ao seu redor. Nesse sentido, propomos pensar na configuração da organização espacial de uma sala de aula de dança, a qual se organiza frequentemente com barras e espelhos.

O espelho se torna um dispositivo de controle nas relações de poder-saber entre o pro-

fessor e o aluno na escola ou entre o mestre e o discípulo, o qual, por meio desse dispositivo consegue visualizar e, conseqüentemente, controlar todos os corpos presentes na sala de aula. Além dessa relação professor-aluno, o espelho, além de ser um dispositivo de controle do professor nas aulas de dança, se torna também um dispositivo de controle de si, visto que gera, nos alunos, uma situação de autojulgamento ao policiarem seus modos de mover pelo reflexo de seus corpos.

Os participantes dessa aula têm um único objetivo: padronizar seus movimentos. As barras colocam os alunos em um lugar praticamente estático, sem grandes deslocamentos pelo espaço, de modo a facilitar o controle dos corpos. Esses dois dispositivos – o espelho e a barra – facilitam para que o mestre da dança possa moldar os corpos que dançam.

(b) A forma *orgânica* é representada em uma aula de dança tradicional-mecanicista por meio da imposição de regras muito rigorosas na organização do trabalho pedagógico da dança. O confinamento nas salas de aula, o qual muitas vezes trabalha apenas a técnica pela técnica, não produz nenhuma, ou quase nenhuma reflexão crítica sobre os fazeres na dança e também se configura como exemplo dessa ordem disciplinar. A organização pedagógica das aulas apresenta momentos específicos para realização de determinados exercícios, os quais são bem definidos e dificilmente sofrem qualquer tipo de modificação, a não ser na complexidade referente à evolução das etapas de aprendizagem. Com o tempo é possível os alunos saberem a sequência exata dos exercícios, o que passa a condicioná-los e acaba construindo uma lógica de dança única nos corpos.

(c) Como exemplo da forma *genética* os bailarinos e bailarinas acabam aceitando e corporificando “dispositivos de exigência e controle do seu corpo por parte das companhias de dança – dietas, condicionamento físico, tratamentos” (WAINWRIGHT e TURNER, 2004 citado por ALMEIDA e FLORES-PEREIRA, 2013, p. 726. Essa visão também se estende para escolas e outros espaços em que a dança se manifesta. Há controle por meio de avaliações constantes sobre o peso, a flexibilidade corporal e a força dos alunos e bailarinos, por exemplo.

(d) A exemplo da forma *combinatória* de disciplinarização dos corpos produzidos em aulas de dança propomos pensar na figura da “primeira bailarina”, ela é um “exemplo a ser seguido”, as outras bailarinas se inspiram nela e ela ajuda a reforçar a importância de todas as normas pré-estabelecidas. Outra forma combinatória disciplinar possível de se identificar na dança é a ideia de que, para alcançar o sucesso na carreira, é necessário aprender a sentir dor, o que produz o “risco diário da lesão como um sinal do hábito vocacional. Ou seja, o bailarino se lesiona, sente dor, busca ignorá-la e ir ao palco interpretar um papel emocionalmente” (BOURDIEU, 1988 citado por ALMEIDA e FLORES-PEREIRA, 2013, p. 726).

Essa lógica “evidencia o amálgama entre os saberes disciplinares e os modos de conduzir as aulas que se produzem mutuamente na prática, por meio de operações, procedimentos, sequência de ações, de intervenções, de manipulações sobre/na matéria humana (FALKEMBA-CH; ICLE, 2016, p. 630).

Para que ocorra uma aprendizagem ou assimilação dos códigos de disciplinamento, o corpo do aluno-objeto é moldado. A resposta aos dispositivos que fazem parte dos exercícios de aprendizagem e controle é esperado como o resultado que envolve todo corpo individual e coletivo, implicando um processo em que a subjetivação se dá, apesar das estratégias de ação particulares, de forma coletiva: nas maneiras de andar, de falar, de pensar, de sentir ou de todas as atitudes comportamentais que também envolve a imaginação, condicionando os afetos e fabricando sujeitos tristes, e que não possuem o “brilho nos olhos” que poderia ser comum na arte do conhecer ou da descoberta do mundo (JARDIM, 2006. p. 110-111).

Essa lógica de pensamento sobre as aulas de dança se constrói de forma conjunta com o desenvolvimento da tecnologia de poder disciplinar na modernidade. Ou seja, essa tecnologia

de poder reflete diretamente nos modos de se pensar e fazer aulas de dança em um determinado período. Entretanto, ainda estamos sentindo o impacto dessas construções. Essas lógicas estão presentes em escolas, cursos e companhias de dança até hoje. Diante do exposto, percebemos que a tecnologia de poder disciplinar acarreta na manipulação dos corpos dos sujeitos para fazerem aquilo que lhes é permitido e não o que desejam.

### O biopoder e o ensino da dança

O biopoder só pode ser exercido sobre os indivíduos já disciplinados e, ao contrário da soberania, em que o soberano decidia sobre a morte dos indivíduos, o biopoder atua de forma quase que contrária, isto é, ele dá condições para garantir a vida dos indivíduos por meio de ferramentas políticas de controle sobre os corpos: controle das taxas de natalidade, longevidade e mortalidade, por exemplo. O biopoder tem como objetivo “[...] melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 1979, p. 289). O poder investe, nesse momento, sobre os corpos socializados (BRAGA e VLACH, 2004). É importante destacar que a escola, na atualidade, “opera mais em termos de controle que de disciplina, ainda que não prescindida desta” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 167).

Nesse sentido, o biopoder está voltada para a manutenção da vida das populações organizadas pelo estado enquanto corpo político. Ou seja, acarreta no “governo sobre a vida dos homens. Não basta encararmos as relações de poder como simples repressão, mas muito mais como administração das forças individuais e coletivas” (JARDIM, 2006. p. 111).

Quando falamos de governo em Foucault, entendemos como um conceito ampliado, que vai além da administração social, e contempla a própria noção do governo de si, ou seja, o que cada pessoa faz de si mesmo e, contempla, também, as suas relações com o governo dos outros. Assim, o governo conduz condutas, domina o campo de possíveis ações do outro, impossibilita o imprevisível, controla e intervém (GALLO; ASPIS, 2011, p. 171-172). O governo ou a governamentalidade tem como fim “controlar as possibilidades, determinar os modos possíveis, modular os fluxos. Não é proibição sumária, não é causar a morte” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 172). No entanto, “[é] o governo que determina as coreografias de nossos corpos, a sintaxe de nossos pensamentos, as correntezas de nossos sentimentos, governa mentalidade, governa mente. Mente” (GALLO; ASPIS, 2011, p 172).

O biopoder, segundo Gallo e Aspis (2011), é, ao mesmo tempo, individualizante e totalizante. Nessa tecnologia de poder

[c]ada corpo importa, sujeitado às intervenções estatais, abstrações/ generalizações que estão pouco se importando realmente com o que cada um deseja ser, violência econômica, política, ideológica, que sujeita as decisões científicas e administrativas determinantes. Poder pastoral da Igreja, cada ovelha e todo o rebanho, não mais restrito ao pastor, mas elevado ao Estado (GALLO; ASPIS, 2011, p 172).

Essa tecnologia de poder reflete em uma sociedade de controle, à qual é tratada por Deleuze como o resultado da crise das sociedades disciplinares. Anteriormente, na sociedade disciplinar, o confinamento era a técnica principal utilizada. Já na sociedade de controle, ao contrário de forjar moldagens sociais fixas estabelecidas pela sociedade disciplinar, são organizadas redes flexíveis moduláveis, como uma moldagem auto deformante que mudasse continuamente (HARDT, 2000 citado por PRIMO, 2005). No entanto, Deleuze afirma que algumas características presentes nas formas de controle da sociedade disciplinar permanecem na sociedade de controle.

A educação [...] se instala [...] como uma das melhores formas de controlar os discursos de verdade, além de ser, também, o meio privilegiado em que saber e poder estão mais explícitos

para a implantação de uma técnica institucional: de vigilância, de hierarquia, de disciplina e de controle (JARDIM, 2006. p. 105).

Como exemplo, trazemos as contribuições de Barbosa e Richter (2018) para com elas destacar que a ampliação efetiva da oferta de vagas para a Educação Básica e a ampla cobertura na rede pública de ensino é muito recente, iniciou-se somente a partir dos anos 1980. A universalização do acesso ao ensino básico acarretou transformações significativas na comunidade estudantil brasileira como a heterogeneidade. A diversidade e os conflitos no interior dos muros da escola se intensificaram e houve a ampliação de problemas comuns às sociedades desiguais e competitivas (BARBOSA; RICHTER, 2018). Ou seja, na biopolítica é necessário garantir o acesso universal ao ensino, mas quais condições são oferecidas para que a escola seja um lugar potente para o pensar, viver, existir, afetar e ser afetado? A escola é uma instituição disciplinar, o que é uma contradição, pois, ao mesmo tempo, também se configura como um espaço de resistência.

Nos últimos anos, as escolas passaram a acolher mais intensamente as contradições da diversidade de valores e dos conflitantes interesses de distintos grupos sociais, assim como amplificaram uma gama de problemas comuns às sociedades desiguais e competitivas. Por outro lado, também os conhecimentos se transformaram, sofreram contestações e foram substituídos pela perda de significado social e profissional, mas também pelo impacto nas políticas de financiamento e de prestígio social e acadêmico. Cada vez mais, podemos constatar que os lugares e os modelos de produção do conhecimento alteraram-se. Mais recentemente, observamos ainda que, em face das novas orientações da esfera federal, grandes mudanças estão se configurando na oferta de cursos de licenciatura à distância.

Destacar alguns pontos desse cenário de mudanças no sistema educativo brasileiro é reconhecer que novos fatores vêm alterando radicalmente as relações de força na educação brasileira que tornam as ações formativas nas escolas, em geral, e nas universidades, em especial, mais complexas pela interrogação política se ambas as instituições educativas estão preparadas para responder às demandas contraditórias, e muitas vezes conflitantes, das rápidas e radicais transformações promovidas pelo deslizamento de valores ligados ao conhecimento, à liberdade e ao bem social para valores ligados à informação, ao mercado e o lucro (NUSSBAUM, 2010). Implica considerar que o problema educacional da formação básica e da formação docente no ensino superior é muito recente e que vários novos fatores interagem na configuração da complexidade dos desafios para aqueles que assumem essa responsabilidade.

O que ocorre no âmbito da educação reflete no ensino da dança. Traçando esse percurso histórico em torno das tecnologias de poder, pretendemos evidenciar, diante da conjuntura histórica proposta – primeiramente pelas ideias de Foucault e, posteriormente, por Deleuze – como ações educativas se organizam para a produção de corpos dóceis e, assim, compreender como a dimensão política da vida reflete na constituição de alguns dos pressupostos presentes no ensino da dança hoje. Não estamos dizendo aqui que concordamos com tais pressupostos, muito pelo contrário, a ideia é entendê-los para, posteriormente, traçarmos estratégias de subversão à organização vigente.

Assim, consideramos que o ensino da dança hoje não pode mais se pautar pela formação de um bailarino modelo, mas buscar a geração de condições que oportunizem projetos estéticos pessoais (PRIMO, 2005). Conquistar a efetiva presença da dança na escola e na universidade é fazer resistência ao sistema ao considerar, com Monteiro (2011), que um corpo que dança não pertence a um sujeito que o domina. Antes, é exatamente o oposto, já que a potência da dança sempre coloca em risco a linearidade e o domínio de um sujeito pensante e constituem uma narrativa que se expressa no próprio corpo. Um modo encarnado de pensar, de estar e agir no mundo, que não se rende às normas pré-estabelecidas. .

Estando a dança imersa nas problemáticas sobre o corpo e a vida, é também papel da dança realizar estratégias biopolíticas,

de produção da vida, tanto reproduzindo e se sujeitando aos modos de controle do **império**, quanto inventando modos de produção de novos modos de existência do poder “no” corpo. [...] Podemos pensar, por exemplo, nas condutas pedagógicas que conectam a produção de dança com o encorajamento para a vida, como fomentador e qualificador da vida. Nesse sentido, podemos observar práticas de ensino de dança que buscam ressaltar e intensificar qualidades e singularidades de cada corpo, bem como de diferentes grupos e contextos culturais (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 640).

Falkembach e Icle (2016, p. 630) traçam caminhos pedagógicos presentes nas aulas de dança que levam à subjetivação dos corpos e caminhos libertadores ao afirmarem o trabalho realizado pelos professores e professoras de dança de forma análoga ao nosso modo de pensar, ou seja, “como maneiras de dirigir, como técnicas, como modos de fazer, como operações, tecnologias; tecnologias de condução de condutas dos indivíduos, isto é, tecnologias de produção de seres humanos de determinado tipo”. Implica compreender que apresentar determinados modos do corpo aprender a pensar e agir no mundo são modos de controlar experiências de subjetivação.

## O ensino da dança e o cuidado de si

De acordo com Foucault (2006b) o cuidado de si refere-se a uma ética em que há o direcionamento de atitudes para si mesmo, sem ser narcisista ou egoísta, pois sempre haverá uma ação que também envolverá o outro. Em outras palavras, a “expressão ‘cuidado de si’ indica o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo” (REVEL, 2005, p. 33). Podemos dizer, então, que o

“cuidado de si” se trata de um “duplo-retorno”, primeiramente um “retorno para si” e, num segundo momento, um “retorno para o outro e para o mundo”. Porém, esse “duplo-retorno” proporciona o aparecimento de uma questão de cunho ontológico, pois o sujeito, ao retornar para si, confronta-se com sua atual condição (GALVÃO, 2014, p. 159).

Gallo e Aspis (2011) entendem a relação consigo mesmo, a ética, a ideia de cuidado de si como resistência ao biopoder e à toda governamentalidade. Do mesmo modo, compartilhamos com as ideias de Falkembach e Icle (2016) que entendem as tecnologias de si, ou o cuidado de si, como uma possibilidade de resistência na dança, pois os modos de construção de práticas de dança que consideram as técnicas de si em suas pedagogias, se tornam práticas de liberdade.

Ao longo da história da dança diversos movimentos surgiram como forma de resistência à governamentalidade. A Dança Moderna, por exemplo, por meio de seus precursores, libertou as bailarinas do uso de espartilhos, possibilitando a utilização de tecidos mais leves para as apresentações e ensaios, além de questionar a utilização das sapatilhas de pontas e reestabelecer o modo de dançar próximo ao chão, descalças. Ocorreram, também, a inserção de técnicas de respiração, a queda e a recuperação, de modo a utilizar a gravidade como recurso potente aos trabalhos coreográficos, inseriu-se as torções, o centro do corpo passou a ter maior evidência e utilização para a composição de movimentos em vez das extremidades (braços e pernas) – como era predominante no balé clássico. Nesse sentido, podemos dizer que a Dança Moderna, no final do século XIX, proporcionou diversas contribuições para as rupturas referentes ao ideal de corpo construídas pelo balé clássico sendo uma pioneira da liberdade das bailarinas e bailarinos após anos de sujeições (DO NASCIMENTO, 2019).

Ainda nesse período, outros exemplos emergiram por estudiosos do corpo e da dança que podem ser evidenciados como possibilidades frutíferas de desenvolvimento de práticas

de liberdade por meio de conscientização das técnicas de si, a exemplo, as diferentes técnicas de Educação Somática – entre elas, Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, Sistema Bartenieff, Ideokinesia e o Body-Mind Centering (FORTIN, 1999; BOLSANELLO, 2005), além dos estudos de Rudolf Laban (LABAN, 1978; LABAN, 1990, SILVA 2012, FALKEMBACH; ICLE, 2016).

Contemporaneamente podemos indicar como possibilidades potentes de construções de técnicas de si o Contato-improvisação, desenvolvido por volta de 1970, por Steve Paxton (FARINA; ALBERNAZ, 2009); as danças das culturas populares que por séculos fazem resistência e se compõem como práticas holísticas (RODRIGUES, 1997; SANTOS, 2002), as abordagens contemporâneas de ensino da dança (CORRÊA; DOS SANTOS, 2014), além das propostas de trabalho desenvolvidas pelos brasileiros Klauss e Angel Vianna (VIANNA, 2005; RAMOS, 2007) e Ivaldo Bertazzo (BERTAZZO, 2016).

Entretanto, é necessário atentar-nos para as múltiplas possibilidades de conduções, entendimentos e propostas possíveis dentro das referidas práticas. Não necessariamente elas serão práticas libertadoras, assim como não necessariamente o balé clássico, por exemplo, será uma dança disciplinadora. Essas questões vão além das *técnicas em si*, mas consideram as *técnicas de si*. Não são “o que”, mas “o como” são pensadas, realizadas e vividas por professores/as, pesquisadores/as do movimento, aluno/as e artistas. Podemos dizer, então, que as considerações presentes no conceito de tecnologias de poder de Foucault, “ao mesmo tempo em que produz[em] uma perspectiva de entendimento do ser humano a partir das técnicas de governo de si e dos outros, produz[em] uma relação inseparável entre aquilo que somos e os modos que somos governados e que governamos” (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 632).

A exemplo disso, compartilhamos a experiência relatada por Farina e Albernaz (2009) com as práticas de contato-improvisação

Na escuta da relação com outro corpo, o toque dá a direção e o ritmo da dança. As primeiras experiências com o Contact Improvisation mostraram que é difícil não sucumbir à manipulação do movimento e do outro corpo. Essa é uma intenção que custa abandonar. Custa abandonar a vontade de condução nas relações (dando pouca escuta aos espaços que constituímos e participamos), a vontade de edição do conhecimento (obviando os limites das nossas ideias e métodos nos quais esbarramos), a vontade de pedagogia sobre o outro (convencendo-nos que sabemos o que o outro precisa saber e como) (FARINA; ALBERNAZ, 2009, p. 552).

Esses são desafios presentes em todas as práticas de dança, sejam elas mais, ou menos potentes para a construção de uma ética do cuidado de si, pois nossos corpos estão tão imersos em subjetivações constantemente dominadoras e disciplinadoras que muitas vezes acabamos caindo em armadilhas que nos levam às práticas de controle social. Buscamos, como professores/as, pesquisadores/as e artistas, o distanciamento das tecnologias de poder que produzem subjetivações deste tipo. Para tanto, torna-se cada vez mais relevante o autoconhecimento.

Mas cuidar de si é mais que conhecer[-se], está relacionado com o quanto essa prática pode ser uma estratégia de liberdade, é conhecer-se para ser protagonista no processo de subjetivação. O processo de conhecer e ampliar nossas possibilidades de movimento está conectado com o processo de ampliar nossas possibilidades de modos de existência (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 643).

Nesse sentido, essas abordagens pretendem interrogar os processos de inserção da dança no currículo por meio da crítica à escola e às formas de estruturação curriculares hegemônicas que fragmentam o conhecimento, o pensamento e o ensino, priorizando a racionalidade em detrimento do sensível e do poético (FALKEMBACH; ICLE, 2016). É cada vez mais

importante no âmbito da ação educativa valorarmos o sensível como campo de inteligibilidade de nossas possibilidades de experimentação e produção de formas de saber, pensar, investigar e conviver.

É importante salientar que para Foucault as técnicas de si “não podem ser dissociadas do cuidado de si e podem ser compreendidas como o conjunto de tecnologias e experiências que participam do processo de (auto)constituição e transformação do sujeito” (NARDI; SILVA, 2005, p. 97). Ou seja, a experiência dinâmica do corpo no mundo permite a ampliação de movimentos intimamente vinculados ao alargamento dos desejos. Tal permissão favorece não acomodar-se aos consensos e padrões pré-estabelecidos. Desse modo, emergem movimentos de expandir-se que implicam uma ética de inquietar-se consigo, ou então, nos termos de Falkembach e Icle, (2016, p. 644), “ensinar dança implica convocar a se inquietar”.

### **Considerações Finais: caminhos para resistir, re (existir), viver e ser. Dançar..**

Modos de pensar e agir do corpo são modos de subjetivação que “podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas” (MANSANO, 2009, p. 114). Neste sentido, cooperam também para a produção de pedagogias da dança, de modos de fazer/pensar o ensino da dança e os corpos dos alunos e das alunas na escola, dos professores e professoras em formação na universidade ou das bailarinas e dos bailarinos no campo profissional na contemporaneidade.

Nesta consideração, compartilhamos com Jardim (2006, p. 104) que o espaço pedagógico é uma rede de dominação relacional estabelecida como “condição de possibilidade de formação, reprodução, produtividade e resistência aos enunciados, tanto de ordem econômica, quanto de ordem social e cultural”. Talvez, diante do percurso histórico do ensino da dança e do impacto das tecnologias de poder na produção de sujeitos e nos corpos dos indivíduos apontados por Foucault, seja necessário resistir e reivindicar outros modos de conceber o corpo em sua potência de dançar. É pelo caminho aberto por Foucault que podemos pensar o corpo como potência, pois se o corpo é passível de ser disciplinado é porque apresenta uma potência quase infinita de elasticidade (MONTEIRO, 2011).

Assim, no campo da educação, não se trata de negar as apropriações encarnadas do capitalismo, do mercado e da docilização dos corpos. Porém, Foucault permite considerar que todo poder opera por resistência, ou seja, não há formas de poder que não apresentem formas de escapatória, de diferenciação. São estas formas de diferenciação que potencializam a maleabilidade do corpo e, conseqüentemente, seus modos de resistir. Implica ao pensamento educacional considerar outro modo de pensar o corpo que não o faz submisso, apesar das suas possibilidades de submissão. Resistir é uma ação política em direção a outras possibilidades de conviver e existir no mundo comum.

Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir (GALLO; ASPIS, 2011, p 172).

Talvez, com Gallo e Aspis (2011, p. 177), tenhamos que considerar formas educacionais de escapar e promover “movimentos microscópicos de fissuras escapantes”. Uma das formas de resistência é a tentativa diária de escapar das amarras produzidas por esses sistemas de subjetivação dominadores e repressivos. É escapar dos modos de fazer danças que apenas insistem em sequências instrumentais-mecanicistas e encontrar saídas em um pensamento coletivo acolhedor da potência dançante do corpo. Um pensamento que priorize nos movimentos do corpo as fugas, a imaginação, a potência poética do corpo instaurar narrativas e promover outros modos de perceber e produzir o real. Um pensamento que considere escapar das formas idealmente pré-estabelecidas de fazermos dança.

Escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas maneiras de escolar. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável. Fazer vaziar os fluxos, fazer vaziar os mecanismos de controle. Ainda que hajam sempre recapturas, as fugas são necessárias (GALLO; ASPIS, 2011, p. 174).

Assim, pensar/fazer a dança a partir da plasticidade ou elasticidade do corpo pensante torna-a uma potente forma de (micro)resistência para rompermos com a sujeição dos corpos produzida pelas tecnologias de poder vigentes em nossa sociedade, pois a dança tem a capacidade de aprimorar, aprofundar e recriar as relações tanto no plano da singularidade como no da pluralidade do coletivo. A dança permite ao corpo buscar outras relações consigo, com os outros e com o mundo. Assim, pela ação singular do corpo dançante, podemos constituir uma visão plural de mundo, uma visão que pode construir corpos autônomos em seus movimentos de liberdade no e com o mundo. A liberdade, aqui, emerge como ação política encarnada que abriga, nela mesma, um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo (FOUCAULT, 2004) e autonomia como “um sujeito que se inventa livremente” (BRANDÃO, 2015, p. 284).

Todavia, ainda é comum nos depararmos com as características e atitudes aqui descritas em aulas de danças instrumentais-mecanicistas, pois muitas vezes acabamos por reproduzir os mesmos modos de fazer, sem pensarmos o porquê estamos fazendo. Entender a constituição do percurso histórico das tecnologias de poder pode nos ajudar a afinar e transformar nosso olhar para as práticas pedagógicas em dança. Exige compreender a relevância educacional de promover outras formas de subjetivação do corpo que permitam considerar, nos movimentos de ensinar e de aprender, afetar e ser afetado. O corpo se constitui na afecção e, assim, “dizer que não há sentido em falar do corpo, a não ser pela relação que este estabelece com o mundo a partir de sua sensibilidade, é dizer que, sem afecção, não há corpo propriamente dito” (MORAES, CARDOSO-MANSO, MONTEIRO, 2009, p. 787). Supõe considerar com Gallo e Aspís (2011), não saber o que esperar. Nada esperar. Não esperar.

É sair do lugar seguro da transmissão desencarnada e fazer uma ação que vá muito além daquilo que já se sabe. Agir na direção de um esboço, rumo a uma criação, uma invenção. Iniciar um exercício, um movimento, um gesto. Fazer algo que não seja apenas para prever uma consequência imediata. A docência não é como muitos gostariam, uma aplicação de soluções pré-fabricadas, mas uma ação que coloca no meio, que exige julgar e tomar decisões em ato, na potência concreta da situação (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 48).

Nesse sentido, é possível pensar técnicas previamente codificadas que fujam das sujeições dos corpos? Como podemos pensar em danças subversivas? É possível propor danças que vão na contramão da vigilância autoritária, da hierarquia, da disciplina e do controle dos corpos? É preciso pensar em danças que não limitem esses corpos, mas ao contrário, deem possibilidades de “descontrolá-los”. É possível produzir assim novas formas de dançar, combatendo o que Gallo e Aspís (2011) denominaram como a biopolítica-vírus?

Contra vírus à governamentalidade na escola: multiplicidade. Amar, desejar, promover a multiplicidade na escola. Fazer proliferar. Rizomar. Como grama, crescer pelo meio, ocupar os espaços com o múltiplo, conjurando o uno. Abrir vácuos, fomentar, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um “não sei onde”, seguramente (GALLO; ASPIS, 2011, p. 178).

Ter a dança que acreditamos ser possível na escola, na Educação Física ou nas Artes, é não saber exatamente para onde podemos ir. Assim, é ir além dos conteúdos específicos da área que, obviamente, são muito importantes, mas ter a dança na escola é, também, aprender

diariamente com a dança diferentes modos de pensar a Educação, a potência do corpo, as relações, os desejos, as angústias, as dificuldades e as diferenças.

Consideramos, assim, que aprender com a dança, com a potência do corpo dançante na escola e na universidade, é promover modos de, educacional e artisticamente, resistir aos tempos sombrios que nos assolam com os atuais avanços da debilidade do pensamento ou da indignância intelectual que, antes de ser o produto de uma deplorável disfunção de nossa sociedade, vem se convertendo em uma condição necessária para sua própria expansão.

## Referências

ALMEIDA, D. D.; FLORES-PEREIRA, M. T. As Corporalidades do Trabalho Bailarino: Entre a Exigência Extrema e o Dançar com a Alma. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, art. 5, pp. 720-738, Nov./Dez. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Formação de professores para a Educação Básica: tensão entre limites e possibilidades. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 31-53, 2018.

BERTAZZO, I. **Corpo vivo: reeducação do movimento**. Edições Sesc, 2016.

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**. Journal of Physical Education. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 89-96, 2005.

BRAGA, S. R.; VLACH, V. Os usos políticos da tecnologia, o biopoder e a sociedade de controle: considerações preliminares. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, v. 8, 2004.

BRANDÃO, R. T. P. Foucault e o cuidado de si: os caminhos prováveis de uma subjetividade contemporânea autônoma. In: **Anais do Seminário dos Estudantes de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos**, 11ª edição, 2015. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/04/Ramon-T.-P.-Brand%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 09/01/2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, 2016.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**. Journal of Physical Education. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 519-528, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, J. F.; DOS SANTOS, V. L. B. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença [Brazilian Journal on Presence Studies]**, v. 4, n. 3, p. 509-526, 2014.

CORREIA, P. P. Performances de um corpo infame: dança e cultura. **ARTEFACTUM – Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2015.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Coleção TRANS. Rio de Janeiro: Ed. 34,

1992.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015.

DO NASCIMENTO, D. E. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. **Revista da FUNDARTE**, v. 37, n. 37, p. p. 160-173, 2019.

FALKEMBACH, M. F.; ICLE, G. Corpo-Espaço: heterotopia e dança. In: **VIII Congresso da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FALKEMBACH, M. F.; ICLE, G. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642170>>. Acessado em: 06 jan. 2020.

FANTINI, W. S. A dança do rei: o balé de corte e o poder de soberania em Foucault. **Holos** (Natal. Online), v. 1, p. 280-290, 2015.

FARINA, C.; ALBERNAZ, R. Favorecer-se outro. Corpo e filosofia em Contato Improvisação. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 3, p. 543-558, 2009.

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, p. 40-55, 1999.

FOUCAULT, M. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V). p. 267.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Biopolítica-vírus e Educação-governamentalidade e Escapar e.... **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, p. 167-179, 2011.

GALVÃO, B. A. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, v. 7, n. 1, p. 157-168, 2014.

GONÇALVES, T. Arte e poder: relações entre corpo, dança e política. In: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas - Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas**, São Luís: Maranhão, 2009.

JARDIM, A. F. C. Michel Foucault e a educação: o investimento político no corpo. **UNIMONTES Científica**, v. 08, p. 103-117, 2007.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.

MONTEIRO, A. C. L. Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 2, São João del-Rei, agosto/dezembro 2011, p. 189-195.

MORAES, M.; CARDOSO-MANSO, C.; LIMA-MONTEIRO, A. Cl. Afetar e ser afetado: corpo e cognição entre deficientes visuais. **Universitas Psychologica**, v. 8, n. 3, p. 785-792, 2009.

NARDI, H. C.; SILVA, R. N.. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. **Foucault e a Psicologia**, p. 93-105, 2005.

NUNES, B. B. **As danças de corte francesa de Francisco I a Luís XIV: história e imagem**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, 2015.

NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

POHLMANN, A. R.; RICHTER, S. R. S. O Poder Ficcional das Linguagens Plásticas: Afinidades entre os Processos de Criação na Arte e na Pedagogia. In: SENNA, Nádia da Cruz; SILVA, Ursula Rosa da (Orgs.). **Visualidade e cotidiano no ensino da arte**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016. p. 27-37. Ebook - (Coleção Desenredos; vol. 11).

PRIMO, R. Ligações da Dança Contemporânea na Sociedade de Controle. In: Roberto Pereira; Sílvia Soter. (Org.). **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

RAMOS, E. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo**. Summus Editorial, 2007.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2005.

RODRIGUES, G. **Bailarino, Pesquisador, Intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.

SILVA, C. S. O movimento como dispositivo de poder. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia**, v. 1, p. 40-53, 2012.

UGAYA, A. S.; GALLARDO, J. S. P. Dança nas aulas de Educação Física: a percepção de professores supervisores do PIBID. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 9, n. 1, 2018.

VIANNA, K. **A dança**. Summus Editorial, 2005.

VIEIRA, M. S. **História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira**. Editora Appris, 2019.

# Artes e Políticas Nacionais de Educação: configuração, fragilidade e resistência da Dança

## Arts and National Education Policies: configuration, fragility and resistance of Dance

*Diego Ebling do Nascimento*<sup>1</sup>  
*Sandra Regina Simonis Richter*<sup>2</sup>

## Resumo

Resenha do livro *História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira*, da autoria de Marcílio de Souza Vieira, o qual apresenta uma análise crítica do pensamento pedagógico brasileiro a partir do percurso histórico da frágil presença da Dança na educação brasileira. Ao confrontar documentos oficiais voltados para a presença da arte/dança na Educação Básica, Cursos Técnicos e o Ensino Superior o autor contribui para visibilizar – e tensionar – disputas e paradoxos conceituais em torno da presença da arte/dança na educação brasileira.

**Palavras-chaves:** Educação brasileira; artes; dança; ensino

## Abstract

Book review *History of Ideas of Dance Education in Brazilian Education*, by Marcílio de Souza Vieira. This essay presents a critical analysis of Brazilian pedagogical thinking from the historical course of the fragile presence of dance in Brazilian education. By confronting official documents focused on the presence of art / dance in Basic Education, Technical Courses and Higher Education, the author contributes to make visible - and tense - disputes and conceptual paradoxes around the presence of art / dance in Brazilian education.

**Keywords:** Brazilian education; arts; dance; teaching

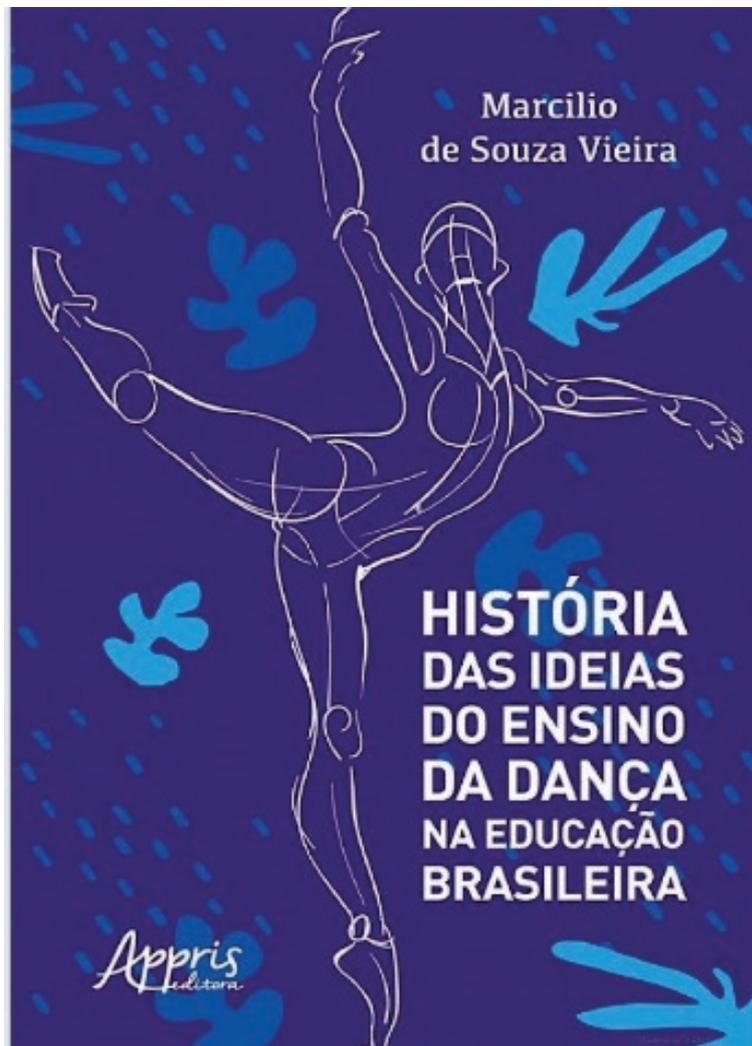
---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). [digue\\_esef@yahoo.com.br](mailto:digue_esef@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora e pesquisadora da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC, líder do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem UNISC/CNPq. [srichter@unisc.br](mailto:srichter@unisc.br)

**Resenha da obra:**

VIEIRA, Marcilio de Souza. História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira. Editora Appris, 2019. 183p.



E-ISSN: 2358.6958

No livro *História das ideias do ensino da dança na educação brasileira*, o professor, pesquisador e artista da dança Marcilio de Souza Vieira apresenta o resultado das investigações realizadas em seu pós-doutoramento na Universidade Federal da Paraíba. Na obra, o autor apresenta conteúdos de documentos – Leis, Resoluções, Minutas, Diretrizes, Parâmetros e Base Curriculares – com o objetivo de realizar uma reflexão crítica do pensamento pedagógico brasileiro a partir do percurso histórico da frágil presença da Dança na educação brasileira.

Como afirma o autor, ao destacar sua opção metodológica pela “nova história” como contraposição às grandes narrativas ou teorias de cunho positivista, há que “desfazer a mitologia do olhar isento e indicar o sentido e a intenção do olhar do estudioso em/da Dança” (Vieira, 2019, p. 20). Para tanto, propõe uma obra em três atos – As Bases da Arte, Os Sistemas e As Problemáticas: A crise revelada – compostos por 14 cenas que permitem situar distintas concepções de arte e políticas para o ensino da dança no pensamento educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo os Cursos Técnicos de Dança. As cenas propostas são pautadas por uma revisão analítica sustentada na perspectiva da historiografia da dança moderna brasileira e ocidental.

A relevância da investigação realizada por Vieira em torno da presença – ou não – da dança na educação brasileira está em contribuir para compreendermos com Jorge Larossa (2006) que a produção, legitimação e controle de determinados modos de pensar, acessar e constituir conhecimentos refletem, indistintamente, na formulação de políticas educacionais que favorecem certos modos do corpo linguageiro aprender a estar sendo no e com o mundo. Em outros termos, implica compreender que a legitimação e o controle educacional de distintas experiências de linguagem produzem diferença na corporalidade, na sensibilidade, nas possibilidades singulares de imaginar e sonhar, de perceber e agir na pluralidade mundana.

Nesta compreensão, em sua revisão analítica do ensino das artes no Brasil, sem a intenção de esgotar a amplitude do tema, o autor discorre sobre o lugar da dança nas instituições de ensino e demonstra que ela sempre esteve à margem nas políticas educacionais em nosso país até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, ou seja, apenas há pouco mais de duas décadas. Essa conquista, destaca Vieira, decorre da constituição de associações de arte no Brasil e dos movimentos em prol das artes na educação que emergiram na década de 1970.

Tais movimentos exerceram relevante força política para garantir o debate em torno da inserção do componente curricular “educação artística” nas escolas e na formação de professores, sendo os propulsores para a inclusão das diferentes dimensões das linguagens da arte nas LDBEN de 1971 (Lei n. 5692/71) e de 1996 (Lei n. 9394/96). Porém, se a formação em dança no ensino superior e técnico é garantida na LDBEN de 1971, é apenas com a LDBEN de 1996 que será afirmada como ensino obrigatório na educação básica brasileira. Mesmo assim, destaca o autor, não há hoje garantias satisfatórias para a presença da linguagem da dança nas escolas de educação básica e na formação superior.

Não há garantias para a presença da dança nos currículos escolares e na formação de professores de artes pois, de acordo com o autor, hoje, o ensino de Artes

na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) “é relegado à subcomponente e à unidade temática, favorecendo uma aprendizagem polivalente da área e negando a produção de conhecimento de cada uma das linguagens que o aluno da educação básica tem direito” (Vieira, 2019, p. 135). O autor destaca que a implementação da BNCC, na especificidade do ensino das Artes/Dança, consiste em uma retroação que empobrece os currículos escolares e, conseqüentemente os de formação de professores, por equiparar-se “aos problemas não muito diferentes daqueles associados ao passado” (Vieira, 2019, p. 133). Ou seja, a histórica instabilidade do acesso à Dança na escola é dada pelas opções políticas voltadas para a formação específica de profissionais habilitados a exercerem o ensino das diferentes dimensões linguageiras da arte. As artes na escola continuam sendo um tenso campo de disputa.

Nesse sentido, a legitimidade da temática emerge do momento histórico da BNCC (Brasil, 2017) se encontrar em fase de implementação e o próprio contexto escolar se constituir como um espaço eficaz de resistência à permanência das artes nos currículos da Educação Básica. Resistência que aponta a relevância educacional de manter a insistência em fomentar uma educação estética e poética que potencialize a vida e os modos de existir.

A ausência da dança em diversos registros de diferentes períodos da história da educação brasileira faz com que até a “Cena 5” do livro o autor se debruce na discussão do encontro entre artes e educação escolar focalizando o ensino das artes do desenho e da música. Tal ênfase indica que o ensino da Dança ocorria prioritariamente em espaços não escolarizados, porém não explora como este ensino acontecia. A Dança, por inúmeras vezes, é tratada apenas como um “assunto” que de quando em quando é resgatado.

Neste sentido, é um livro que anuncia, pelo seu título, a especificidade da dança na educação, mas que muitas vezes não fala sobre ela, nela ou dela. A constatação decorre de um percurso histórico que demonstra, no resgate realizado pelo autor, a resistência à presença da dança nas políticas educacionais do país e, conseqüentemente, na escola e na formação de professores.

No “Terceiro Ato”, voltado para “As problemáticas: a crise revelada”, há uma tentativa de focalizar a Dança a partir da interrogação pelo “lugar reservado às Artes/Dança na Base Nacional Comum Curricular” (Vieira, 2019, p. 129), porém, mais uma vez, muitos parágrafos são dedicados a trazer conceitos e discussões que evitam ou driblam a proposta da “História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira” ao priorizar a diluição da área Arte – e suas conseqüências na formação de professores de Arte – com o campo da Dança.

Ainda neste Terceiro Ato, Vieira (2019) aponta diferentes políticas educacionais implementadas nos últimos anos para a garantia da Dança nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. No entanto, esquece o Ensino Técnico. O que é bastante intrigante, pois em momentos políticos como o nosso discutir a formação técnica nos parece extremamente relevante. Será que o Ensino Técnico em Dança também não estará em crise?

Outro apontamento que consideramos importante sublinhar nesta resenha é a desconsideração pelos estudos contemporâneos em Arte e Educação os quais vêm, cada vez mais, legitimando modos de fazer/pensar/viver dos povos originários do

Brasil. O que aqui questionamos é a manutenção da ampla tendência da abordagem eurocêntrica na história do encontro político entre artes e educação no Brasil – desencadeado pelos Jesuítas e reduzido à cognição pelo ensino pragmático de listagens de conteúdos formulados como “direitos e objetivos de aprendizagem” na terceira versão da BNCC (Brasil, 2017). Ao seguir tal tendência, o autor expõe não apenas a intencionalidade política no apagamento da forte presença popular das matrizes culturais africanas e indígenas como a tensão conceitual gerada pela opção educacional de conceber arte como cognição passível de ser formulada em prévios conhecimentos ou “objetivos de aprendizagem” a serem ensinados.

A tensão é dada pelo esquecimento de que “se pensa sempre com o corpo” (Zumthor, 2007, p. 77), ou seja, pela desconsideração conceitual de que, primordialmente, “arte não faz sentido, faz sentir” (Nancy, 2016, p. 18). Talvez, essa tensão ou imprecisão nas concepções de arte no processo formativo de crianças, jovens e adultos, antes de ser limitadora, possa impulsionar outras interrogações que permitam expor o esquecimento pedagógico de que o enigma da força poética da arte/dança emerge da impossibilidade de apreender a transfiguração do sensível pois, como já disse Merleau-Ponty (1999), esta emerge de uma intencionalidade do corpo que independe de “representações”. Aqui, o paradoxo da ludicidade e lucidez que traduz os perigos da linguagem (Richter, 2016).

A publicação do livro de Vieira contribui para fomentar o debate em torno das memórias de dança no meio acadêmico e artístico ao sistematizar documentos orientadores do ensino da arte. Sua escrita cria condições para que possamos compreender, de modo amplo, a constituição histórica das políticas públicas para a área da Arte e da Educação, na qual a dança ocupa um lugar periférico no texto, evidenciando que necessita encontrar o seu lugar na educação brasileira.

Por fim, a importância da análise histórica realizada por Vieira na especificidade da presença da arte/dança no país está em expor o tenso percurso da disputa política pelos modos como educacionalmente definimos quais saberes optamos em apresentar aos novos que chegam no mundo e com qual atitude pedagógica nos posicionamos frente a eles. Nesse sentido, a publicação contribui para ampliar uma bibliografia tão escassa quanto relevante para o inadiável debate em torno do encontro entre artes e educação.

O livro é recomendado para estudantes, professores, pesquisadores e artistas que têm por objetivo adentrar nos paradoxos dos percursos históricos do ensino da Arte no país. O texto é acessível ao possibilitar a todos e todas, independente de sua área de atuação, realizar uma instigante leitura sobre as políticas educacionais brasileiras e suas relações com o ensino da arte/dança na escola e no ensino superior.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/CNE, 2017.

LARROSA, Jorge. Uma lengua para la conversación. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (Eds.). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Traducción de María Rosich. Barcelona: Laertes, 2006, p. 45-56.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NANCY, Jean-Luc. *Demanda. Literatura e filosofia*. Florianópolis: Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2016.

RICHTER, Sandra R.S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. *Revista Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, 2016, p. 90-106, Dossiê: Infância e Educação Infantil: abordagens e práticas.

VIEIRA, Marcilio de Souza. *História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira*. Editora Appris, 2019.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Recebido em: 06/01/2020

Aprovado em: 05/02/2020



## DANÇA E LINGUAGEM: PENSAMENTO, CORPO E PRODUÇÃO DE MUNDOS

*Diego Ebling do Nascimento*  
*Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC<sup>1</sup>*  
*Sandra Regina Simonis Richter*  
*Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC<sup>2</sup>*

**Resumo:** Esta comunicação emerge de uma pesquisa em andamento no curso de doutorado em Educação e tem por objetivo refletir a relação entre dança e linguagem. Para tanto, com Heinz von Foerster, Jussara Setenta, Isabel Marques e Iraquitan Caminha, interroga a redução – ou simplificação – do fenômeno da linguagem à representação da palavra e ao campo da linguística para propor uma abordagem filosófica que considere o gesto poético do corpo como produtor de sentidos no e com o mundo. Compreender o acontecimento da dança como dimensão poética de linguagem é promover abertura de sentidos para outros mundos possíveis; é compreender a ação de dançar como produção de mundos.

**Palavras-chave:** Dança; Linguagem; Produção de sentido.

### INTRODUÇÃO

O presente texto surge de estudos realizados para a elaboração do projeto de tese “*TRANSFORMAÇÕES EM DANÇA-EDUCAÇÃO: constituição do professor-artista-pesquisador*” desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da

<sup>1</sup> Professor-artista-pesquisador na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutorando em Educação pelo PPGEdu da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduado em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestre e licenciado em Educação Física pela ESEF-UFPEL. Especialista em “Dança e Consciência Corporal” (UGF) e em “Artes Híbridas” (UTFPR). Membro do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC/CNPq). E-mail: [digue\\_esef@yahoo.com.br](mailto:digue_esef@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Graduada em Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação, atuando na Graduação, na Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Atualmente é coordenadora do PPGEdu da UNISC e líder do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem. E-mail: [srichter@unisc.br](mailto:srichter@unisc.br).



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, e tem como objetivo refletir a relação entre dança e linguagem. Nesses estudos, nos afastamos do problema da linguagem como ele se apresenta na tradição filosófica e na ciência linguística para nos aproximarmos do fenômeno da dança como potência poética de linguagem em sua força transfiguradora de sentidos que afirmam o vigor do corpo linguageiro em ação no e com o mundo.

Em diversas situações, mas em especial no decorrer do percurso formativo<sup>3</sup> na licenciatura em Dança e na pós-graduação em Educação, enfrentamos a interrogação posta pela questão da dança ser ou não ser linguagem. Dois posicionamentos distintos foram evidenciados. Se na graduação surgiu a forte tendência de negá-la como linguagem por considerar que essa questão já havia sido superada no campo da dança, foi na pós-graduação em educação que a interrogação da dança como fenômeno poético de linguagem se instalou.

Nossa participação no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem vêm contribuindo para refletir o encontro entre dança e educação a partir de estudos voltados para a dimensão poética da linguagem. A intenção acadêmica é interrogar a relação entre corpo e pensamento desde uma abordagem filosófica que permita afirmar a experiência vital de linguagem como experiência produtora de mundo que nele nos situa por conferir-lhe existência a partir da intimidade da experiência que o corpo faz dele.

Ao questionarmos a relação entre dança e linguagem com alguns professores e alguns colegas de curso de Licenciatura em Dança, a resposta foi o consenso de ser essa afirmação redutora da concepção de dança. O argumento

---

<sup>3</sup> A entrada no curso de Doutorado em Educação ocorreu simultânea à entrada no curso de licenciatura em Dança.



recorrente foi que a dança não era *apenas* linguagem. Aqui, consideramos importante prestarmos atenção à palavra “apenas”. Tanto alguns colegas quanto alguns professores negam a dança como linguagem por considerarem importante a afirmação de que ela *vai além* da linguagem. Mas o que é ultrapassar a linguagem na ação de dançar?

Interrogar e pensar o fenômeno da experiência de linguagem supõe enfrentar um dos problemas filosóficos mais obscuros para o pensamento ocidental, pois só pode ser realizado em e pela linguagem. Contribui com esse limite ou paradoxo, a histórica compreensão de linguagem pautada pela lógica da cisão entre corpo e mente, sensível e inteligível, teoria e prática, e mais especificamente no campo das artes, pela divisão entre linguagem “verbal” e linguagem “não-verbal”<sup>4</sup> dada pelo esquecimento ocidental de que “o corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido” (LE BRETON, 2009, p. 42).

Para resistir ao histórico esquecimento do corpo na racionalidade ocidental abordamos o fenômeno do acontecimento de linguagem como produção de presença no mundo, como transfiguração, como efeitos de sentidos que ocorrem quando agimos no e com o mundo, isto é, quando escrevemos algo, quando dançamos, pintamos uma imagem, modelamos uma figura ou compomos uma melodia. Nesse sentido, sublinhamos o fenômeno da linguagem como experiência

---

<sup>4</sup> Para Le Breton (2009, p. 41-42), “a comunicação implica tanto a palavra quanto os movimentos do corpo e a utilização pelos atores tanto do espaço quanto do tempo. Tratar o enraizamento físico da palavra pronunciada, ou seja, a série de signos corporais que as acompanham como ‘comportamento não-verbal’, seria tão natural quanto referir-se à noite como o ‘não-dia’. Nada obstante, um julgamento de valor nisso se exprime: trata-se do desprezo da simbólica corporal, tida por subalterna em consequência de sua associação a uma simples e superficial glosa da palavra emitida, a qual seria preeminente na hierarquia do sentido”.



existencial do humano, como horizonte primeiro de qualquer experiência do e no mundo, ou seja, tanto em relação à comunicação que explica e explicita ideias, quanto em relação aos valores sensíveis que podemos mostrar e compartilhar – estética e poeticamente – quando produzimos ou quando usufruímos encontros com dança, música, desenho, pintura, cinema, literatura, canto, poesia, teatro.

Por conseguinte, interrogamos se a questão da dança ir além da linguagem não seria passível de ser invertida. Será que afirmar que a dança não é *apenas* linguagem não reduz a própria concepção de linguagem?

Tanto no campo da pesquisa em artes como em educação predomina a concepção de linguagem como especificidade da linguística ao abordá-la estritamente como palavra e significado. Porém, a linguagem dos linguistas é um conceito lógico e jamais poético. Caminha (2019) contribui, desde a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, para afirmarmos que o fenômeno da linguagem ultrapassa essa concepção lógica ao destacar que a linguagem não apenas nomina o mundo, mas o inventa.

A linguagem é, antes de tudo, gesto criativo do corpo que transfere toda sua gestualidade para o mundo com base em seus atos perceptivos. A linguagem concebida como gesto criativo do corpo revela o sentido de expressividade do mundo percebido como o inacabamento do fluxo das aparências das coisas. Nesse sentido, a linguagem que corre o risco de simplesmente nomear pode nos distanciar do mundo, no lugar de revelar seu inacabamento perceptivo (CAMINHA, 2019, p. 59)

Há quem afirme que a discussão da linguagem é ponto superado no campo de estudos da dança, pois a compreende como fenômeno complexo em sua especificidade de produção de sentidos pelo corpo sensível, ou seja, em sua autonomia na produção de conhecimento. Questionamos se entender a dança como

4

NASCIMENTO, Diego Ebling; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Dança e linguagem: pensamento, corpo e produção de mundos. *Anais... 27º Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Editora da FUNDARTE, p.01-10, 2021.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/current> em 30 de novembro de 2021.



linguagem implica retirar sua especificidade e sua autonomia na produção de conhecimentos. Aqui, cabe também interrogar, se dança é *somente* conhecimento. Não seria também pensamento?

Se situamos o entendimento do fenômeno da linguagem a partir da exclusiva referência ao campo representacional da dança, deixamos de fora as produções em dança das últimas décadas. Tais produções vêm promovendo a ampliação das concepções em dança no campo artístico por permitirem ir além da representação ao encontrarem, no jogo e na performance, nas ações do aqui e do agora, novas dramaturgias para a dança. A ampliação emerge da possibilidade de considerar, com Merleau-Ponty (1999), os movimentos voluntários do corpo vivo – o corpo realiza reflexão: sensível se *sente sentindo* – como intencionalidade não representacional pois perceber é já compreender.

Essa ampliação nas concepções de dança vem rompendo com a lógica estritamente topográfica<sup>5</sup> e partindo para produções que priorizam a organização topológica em dança. Enquanto na lógica topográfica, de modo geral, a organização coreográfica prioriza marcações geométricas realizadas pelo corpo em referência ao espaço no/do chão (linhas, colunas, círculos, semicírculos, diagonais, entre outras possibilidades), tendo como mote a “execução de passos” na superfície do papel/chão, a organização topológica busca outros modos de produção da cena da dança ao priorizar, em geral, as relações de jogo estabelecidas pela presença dos corpos dançantes. Essa perspectiva pode ser observada em diversos trabalhos de

---

<sup>5</sup> Como exemplo podemos citar o plano do quadrado branco de Feuillet, trazido por Lepecki (2017, p. 14), no livro intitulado *Chorégraphie ou l'Art de Décrire la Danse*, par Caractères, escrito por Raoul-Auger Feuillet em 1700. “A sala de dança é entendida não como um volume, mas como uma superfície. Daí poder ser representada por um quadrado branco traçado sobre uma página branca. É dentro desse quadrado branco que aquilo que Feuillet chamou de “a presença do corpo” toma lugar. Um corpo-hieroglifo, que Feuillet amalgama com várias letras sobrepostas”.



dança na contemporaneidade e realiza um deslocamento nas estratégias de composição coreográfica que apresentavam no passo e nos deslocamentos precisos sua forma de existência, passando a considerar o jogo como forma de relação entre os corpos e como produção do trabalho em dança.

A dramaturgia contemporânea da dança permite ultrapassar a limitação da ideia de linguagem apenas como representação do mundo e assumir, com o físico e filósofo austríaco-americano Heinz von Foerster (1996, p. 65), que “a linguagem vem primeiro, o mundo é uma consequência dela”. Em consonância com a concepção científica de von Foerster (1996) de que a linguagem inventa e põe o mundo e não apenas o nomeia e representa, Marques (2012) a aproxima à ação de dançar para afirmar que

A linguagem não espelha o mundo, ela é uma *ação sobre o mundo*. Toda vez que falamos, dançamos, brincamos, cantamos, estamos agindo sobre o mundo. A arte, compreendida como linguagem, portanto, tão pouco espelha o mundo, ela é, isto sim, ação sobre ele. Nessa linha de argumentação, a dança, compreendida como linguagem artística - e não somente como repertório – tem o potencial de agir sobre o mundo (MARQUES, 2012, p. 46, grifos da autora).

Para pensar essas questões Helena Katz, no prefácio do livro “O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade” de Jussara Sobreira Setenta (2008), destaca que a autora, embasada na teoria dos atos de fala do filósofo britânico John Langshaw Austin (1911-1960), “apresenta a linguagem como uma forma de ação, estende para fora do domínio do verbal a possibilidade de se tratar a linguagem fora da tirania do entendimento dela ser um processo de transmissão e veiculação de informações” (KATZ, 2008, s/p). Nessa lógica, o que Setenta (2008) propõe em sua obra é

6

NASCIMENTO, Diego Ebling; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Dança e linguagem: pensamento, corpo e produção de mundos. *Anais... 27º Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Editora da FUNDARTE, p.01-10, 2021.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/current> em 30 de novembro de 2021.



não pensar a linguagem somente como aquilo que descreve o que está fora dela. Quando se compreende que a linguagem pode se constituir como um fazer-dizer, ou seja, como uma situação na qual o seu fazer seja simultaneamente o seu dizer, abandona-se a fala da dança como a arte do indizível. Ela não somente se torna dizível, como passa a ser vista como dizendo-se no seu fazer. Ao atar o fazer ao dizer, coloca o fazer ligado às informações que estão no mundo e, assim, ao vincular dança e mundo, politiza o seu discurso (SETENTA, 2008, s/p).

De tal modo, pautados nas concepções de von Foerster (1996) e na teoria dos atos de fala de Austin, citado por Setenta (2008), divergimos do entendimento da linguagem apenas como significado, porque ela não representa algo que está fora da própria linguagem, entendendo-a exclusivamente como referência, como meio, mensagem ou mediação, mas sim como ação no e com o mundo. A significação é, em si, uma ação de linguagem, ela inaugura sentidos.

A linguagem é derivada de um modo de ser no mundo, vivido originalmente pelo corpo por meio dos atos perceptivos. Nesse sentido, não só o corpo ganha força expressiva, mas o próprio mundo. [...] A linguagem é sempre uma prática já realizada por nosso corpo enquanto ser-no-mundo (CAMINHA, 2019, p. 62).

Talvez, justamente, seja essa concepção alargada de linguagem aquela que permita sustentar concepções ampliadas de dança, na qual “as diferentes leituras da dança – de seus repertórios – nos permitirão também diferentes leituras de mundo” (MARQUES, 2012, p. 46-47). Ou seja, entendemos a dança como potencial produtora de realidade, de tal modo que na relação sentido e significado não há um sentido dado, pois ele precisa ser produzido.

Desse modo, podemos superar a visão limitada de que a dança, e também o fenômeno da linguagem, sejam meros meios – ou instrumentos – para alcançar a

7

NASCIMENTO, Diego Ebling; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Dança e linguagem: pensamento, corpo e produção de mundos. *Anais... 27º Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Editora da FUNDARTE, p.01-10, 2021.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/current> em 30 de novembro de 2021.



objetividade de uma ação no mundo e não como uma *experiência* de linguagem que produz mundos. A dimensão poética da linguagem estabelece um jogo entre o mundo-vivido e o mundo-imaginado, desestabilizando e produzindo interrogações sobre os mundos percebidos, no sentido de que

(...) procuramos interrogar não aquilo que os artistas exprimem quando formulam opiniões sobre o mundo percebido, mas sua própria visão fazendo-se gesto sobre as obras de arte, que nos permite restaurar o solo perceptivo originário onde encontramos o silêncio primordial do mundo sensível (CAMINHA, 2019, p. 66).

Esse “silêncio primordial do mundo sensível” remete à presença de um sentido que excede nossa compreensão, uma plenitude do corpo que supera o já significado. Diz respeito à dimensão poética da linguagem. Cabe destacar que o termo poético, na acepção que o empregamos no grupo de pesquisa, não se refere ao conceito de poema, composição literária, mas ao vigor do agir como vitalidade do corpo – como força vital do gesto expressivo – não apenas dos fazeres, mas de tudo isto que é vida narrada. A dimensão poética, nesse sentido, mais do que a objetividade de uma ação, é um modo de agir que, por ser movimento do corpo no mundo, constitui “uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 229), já que “a expressão é a linguagem da coisa mesma e nasce de sua configuração” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 432). No gesto expressivo encontramos uma totalidade indivisível entre linguagem e corpo. O irrepetível e único da confluência vital entre experiência temporal e experiência poética de linguagem emergem dos gestos expressivos do corpo, os quais promovem a propagação da sensualidade do



sentir. Nesse sentido, com Jean-Luc Nancy (2014), compreendemos as artes como os distintos nomes dados à poética e seus relatos.

Consideramos relevante, no encontro entre dança e educação, “tratar o corpo como produtor de questões e não receptáculo reproduzidor de passos ordenados e, longe de pretender encontrar soluções e respostas definitivas, [é necessário] investigar de que maneira os questionamentos do corpo estão se resolvendo no próprio corpo” (SETENTA, 2008, p. 20). Por essa concepção, e por nós termos e sermos linguagem, temos também diferentes modos de produzir e ler o mundo e, consecutivamente, diferentes modos de dançar. É importante, então, termos cuidado em nossos processos artístico-pedagógicos com os signos já significados, pois, se pretendemos produzir novos sentidos, na intencionalidade de promover espaço para o pensamento em nossas ações no mundo, somos exigidos a ir além da explicação e dos conhecimentos historicamente definidos.

### Referências:

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. *10 lições sobre Merleau-Ponty*. Editora Vozes, 2019.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59-74, 1996.

KATZ, Helena. Prefácio. In: SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Edufba, 2008.

LEPECKI, André, Planos de Composição. In: LEPECKI, André et al. *Cartografias—Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.



LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NANCY, Jean-Luc. *El arte hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Edufba, 2008.