

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

Diogo Lima de Paula

QUANDO A ARTE INVADE A DOCÊNCIA:

vivência artística e prática docente em Dança na educação básica

Belo Horizonte

2020

Diogo Lima de Paula

QUANDO A ARTE INVADE A DOCÊNCIA:
vivência artística e prática docente em Dança na educação básica

Monografia de graduação apresentada ao Colegiado do curso de Graduação em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientadora: Dra. Gabriela Córdova Christófaro

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Dança - Licenciatura

FOLHA DE APROVAÇÃO

DIOGO LIMA DE PAULA

**QUANDO A ARTE INVADE A DOCÊNCIA: vivência artística e prática docente
em Dança na educação básica**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Dança, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Dança.

Aprovada em 06 de novembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Gabriela Córdova Christófaro – Orientadora

Profa. Anamaria Fernandes Viana

Profa. Juliana Gouthier Macedo

Belo Horizonte, 06 de novembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Leila Lima de Paula, minha mãe, com seu carinho e dedicação me deu os suportes para traçar meus caminhos.

À Eliú Rodrigues de Paula, meu pai, que com afeto, companheirismo e sabedoria sempre me orientou e apoiou.

À Davi Lima de Paula, meu irmão, que chegou nesse mundo me ensinando muito sobre amor e cuidado, uma inspiração em minhas reflexões educacionais.

Aos meus amigos de infância: Marcelo Breno, Lucas Maia e Caique Uriat, mesmo que tenhamos seguido caminhos diferentes a amizade de vocês me impulsionou e afagou nos momentos necessários.

Aos amigos da dança Dalton Walisson e Leo Garcia, que me inspiram com sua arte, amizade e parceria.

Aos meus familiares: tias Rosimeire, Roseli, Eliane, Selme e Célia; tios Dircel, Ricardo, Max; e primos Tiago, Talissa, Mateus, Ilimani, Mayare, Caiubi, Beatriz, que sempre foram muito afetuosos e colaboraram em minha formação humana.

Aos amigos da UFMG e a turma de 2012: Alexandre, Andréia, Anne, Daniel, Débora Cunha, Débora Oliveira, Eli, Fabrício, Flaviane, Glauce, Graziele, Jéssica, Maíra, Morgana, Paola, Patrícia, Rayane, Willian.

À Anna Vitória Alves, Eli Nunes e Marlaina Roriz, artistas e docentes que gentilmente se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Aos professores da graduação em Dança da UFMG: Arnaldo Alvarenga, Ana Cristina Pereira, Paulo Baêta, Raquel Pires, Juliana Azoubel, Gabriela Christófaro e Graziela Andrade.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), que possibilitou um espaço de observação e reflexão sobre o fazer artístico e docente.

À minha orientadora Gabriela Christófaro que me inspira à docência em Dança, e me conduziu neste processo com muita sensibilidade.

À Lamira Artes Cênicas que me propiciou incríveis experiências artísticas.

À João Vicente que me dirigiu artisticamente na Lamira. Aprendi muito com este artista.

À Jefferson Cerqueira amigo e companheiro de casa em Palmas, foi um prazer conviver e aprender com você.

À Vanessa Paula de Oliveira minha companheira de vida e afeto, que a cada dia me ensina e encanta apenas por ser.

À toda sabedoria que cria, rege e sustenta a nossa vivência. Chego a este momento amparado e grato a este desconhecido poderoso.

*Vida sem utopia não entendo que
exista*

Caetano Veloso

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar como as vivências artísticas afetam a prática docente do professor de Dança que atua no ensino regular. Trata-se de um estudo exploratório e de caráter qualitativo, desenvolvido por meio de pesquisa de referência acerca da Arte na educação brasileira e sobre o conceito artista-docente e entrevista semiestruturada com três artistas e docentes de Dança que atuam no ensino regular. O estudo proposto permitiu compreender que as experiências em arte são fundamentais para uma docência significativa na área, e também como a vivência artística dos professores entrevistados colabora para o fazer docente.

Palavras-chave: Dança. Vivência artística. Artista-docente. Prática docente.

ABSTRACT

This research has investigated how artistic experiences affect in the teaching practice of the dance teacher who works in regular education. It is an exploratory and qualitative study, developed through reference research on Art in Brazilian education. It has also seen through the artist-teacher concept who applied a semi-structured interview with three artists and Dance teachers. All of them were working in the regular education context. Through the proposed study it was possible to understand that the experiences in art are really significant in the teaching area. Furthermore, it has also shown how the artistic experiences of the teachers interviewed collaborate for the teaching making.

Keywords: Dance. Artistic experience. Teaching-Artist. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANPAP	Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAR	Centro de Formação Artística
CEFART	Centro de Formação Artística e Tecnológica
DBAE	Discipline Based Art Education
EBA	Escola de Belas Artes
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	13
1.1 Arte e Dança na legislação do ensino regular no Brasil.....	13
1.2 Formação em dança: perspectivas anteriores ao ingresso na graduação	19
1.3 Há espaço para a dança na educação básica?	23
2 PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO EM ARTE.....	25
2.1 Criação artística e ensino-aprendizagem de arte.....	25
2.2 Artista/professor/pesquisador: relação entre fazer artístico e ensino/aprendizagem de arte	29
3 EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM DANÇA.....	33
3.1 Um olhar sobre a prática docente de artistas-professores inseridos na educação básica.	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	51
APENDICE	54

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte no Brasil foi galgando seus espaços pouco a pouco. Embora tenha começado a se fazer presente no início do século XX, seu ensino era restrito a instituições não formais, não fazendo parte do currículo obrigatório do ensino regular (Costas et al. 2018). Foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1971, que a obrigatoriedade do ensino de Arte se tornou uma realidade. Logo, a demanda por profissionais aptos a lecionar Arte se fez necessária, ainda na figura de um professor generalista, ou seja, não havia a exigência de uma formação específica em um determinado campo artístico. Esses fatores possibilitaram a ampliação das discussões sobre o ensino aprendizagem em Arte.

No intervalo entre 1971 aos dias atuais, as perspectivas acerca do ensino de arte foram se transformando, e logo a atuação em sala de aula também. Atualmente, a Arte é compreendida como uma área de conhecimento com potenciais não apenas expressivos - como já foi percebida outrora -, mas como área de saberes específicos que colaboram com o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, como posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 47). A Arte no ensino regular é composta por quatro áreas de conhecimento, sendo: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Por ter sido contemplada no currículo há poucas décadas, é comum perceber a fragilidade da Arte no contexto educacional. Essa característica perpassou minhas experiências enquanto aluno durante toda a educação básica. No ensino fundamental, por apenas um período de alguns meses, tive acesso a práticas artísticas diferenciadas. Nessa ocasião, a professora conduziu a turma a uma pesquisa sobre pintores de uma determinada época. Pesquisei sobre Joan Miró e me encantei pela arte produzida por ele. Após a pesquisa, fomos levados a uma área bem arborizada para pintarmos releituras sobre os artistas pesquisados. Essa é a única lembrança, em toda a minha trajetória escolar, de uma aula de Arte em que os conteúdos específicos e a prática artística me atravessaram.

Outras experiências que me vem a memória, são as atividades de colorir em desenhos já prontos, entregues em folhas impressas pelo professor. Nesses casos, muitas vezes o professor não tinha formação em Arte. Também me recordo de ocasiões em que um professor de outra disciplina se encarregava das aulas de Arte, às vezes durante todo o ano letivo. O ensino me parecia rígido, sem espaço para

criação e para o desenvolvimento de minhas imaginações e expressões criativas. Estudos sobre cores, retas, mandalas, entre outros foram repetidos durante anos, sem diálogo com o fazer e a voz do aluno.

Diante desses fatos, minhas experiências artísticas eram desenvolvidas fora da escola. Meus pais sempre me levaram a teatros, concertos e exposições. Eu me relacionava bem com essas manifestações artísticas, mas não as associava à Arte presente na escola. Com o passar dos anos, fui me envolvendo com a dança e comecei a consumir arte, independente de meus pais, o que me levou a procurar uma formação específica em dança, para, assim, poder estudar e conhecê-la com mais propriedade.

No ano de 2008, entrei no Centro de Formação Artística (CEFAR¹), da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte, uma reconhecida escola de formação técnica em dança. No mesmo período, comecei a dar aulas de dança no Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte, para alunos do ensino fundamental que permaneciam na escola durante o contra turno em atividades artísticas e esportivas. Esses dois lugares foram fundamentais para despertar meu interesse para uma docência diferente da que eu havia experimentado até então. Nesse caso, destaco, especialmente, o meu contato com a prática docente da professora Gabriela Christófaro, na época do CEFAR, junto com o encanto pela prática docente que nascia no contexto da Escola Integrada.

Saber da existência de uma graduação em Dança, voltada para a formação de professores para a atuação no ensino básico me interessou, visto que, além da formação artística, almejava também o saber docente. O curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) abriu perspectivas de docência em arte diferentes daquelas que eu havia vislumbrado durante o meu processo anterior. Os estágios obrigatórios e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) me possibilitaram revisitá-las. Pude perceber que o ensino de Arte nas escolas já não eram os mesmos. No entanto, ainda percebia certo distanciamento entre a dimensão da Arte enquanto campo de conhecimento e a forma como ela era abordada na escola.

Essa trajetória me instigou a pesquisar os fazeres docentes em arte, e a arte produzida fora e dentro do contexto escolar. Eu indagava sobre quais as

¹ Atualmente, denominado Centro de Formação Artística e Tecnológica – Cefart.

experiências artísticas influenciavam os professores atuantes no ensino básico, uma vez que a presente pesquisa tem como premissa a ideia de que a formação do docente em Arte deve ser composta também por vivências em Arte, sejam elas no fazer ou na fruição artística. Essa pergunta me levou a investigar o termo artista-docente, que pressupõe um entrelaçamento entre esses dois campos de atuação, tal qual propõe Isabel Marques (2014, p. 235):

O artista/docente, tal qual proponho, não se configura como um professor que dança, ou que mantém uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O artista/docente é, tampouco, um artista que ensina nas horas vagas de seu trabalho artístico. Em minha proposta e carreira profissional, o artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce.

Assim, essa pesquisa buscou investigar como as vivências artísticas influenciam a prática do professor de dança no ensino regular. Para tal, foi realizada uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, cujos procedimentos foram pesquisa de referência sobre a temática, pesquisa documental e entrevista semiestruturada com três docentes de Dança que atuam no ensino regular em escolas de Belo Horizonte. A escolha desses docentes considerou egressos do Curso de Graduação em Dança da UFMG, atuantes no ensino regular, e professores de instituições de ensino que supervisionaram estudantes matriculados na disciplina Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança I deste Curso. Primeiramente, fez-se um levantamento dos licenciados em Dança pela UFMG que estavam atuando no ensino regular em Belo Horizonte, constatando-se seis profissionais. No entanto, apenas três desses professores atuavam em escolas que tinham um espaço exclusivo para a Dança no currículo. Assim, optou-se pelos docentes que respondem exclusivamente pelo ensino de Dança, uma vez que o pesquisador e essa pesquisa também estão inseridos nessa área de conhecimento. As entrevistas realizadas tiveram o objetivo de conhecer os fazeres dos docentes e compreender como se dá a relação entre o fazer artístico do professor e a docência em sala de aula.

No primeiro capítulo é apresentada uma perspectiva histórica da Dança na educação básica e da formação do professor de Dança atuante nesse contexto.

Essa abordagem foi fundamentada em documentos como a LDB, os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da referência à discussão de Buratto e Pereira (2018) sobre os percursos artísticos e formativos dos discentes do curso de Graduação em Dança da UFMG.

O segundo capítulo aborda a criação como um espaço de conhecimento em Arte, analisando as potencialidades que os processos criativos podem trazer para o ensino-aprendizagem. O capítulo também aborda o termo artista/professor/pesquisador, apresentando o que este significa no âmbito de atuação do docente da área de Arte. Nesse capítulo, são importantes as discussões de Marques (2003, 2011, 2014a, 2014b), Pimentel (2009, 2014) e Barbosa (2008).

O terceiro capítulo traz uma reflexão sobre a temática e a questão tratada na pesquisa, a partir das entrevistas realizadas com os artistas e docentes de Dança atuantes no ensino regular e das discussões apresentadas por autores de referência nesse estudo.

Após o terceiro capítulo, seguem as Considerações Finais.

1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para abordar a Dança como área de conhecimento na educação básica é importante voltar o olhar ao passado, para assim entender os percursos históricos que fizeram com que ela ocupasse esse lugar. Revisitaremos as políticas e iniciativas educacionais que se desenvolveram até os dias atuais, afim de compreender a Dança no âmbito do ensino regular. Para tal, nos apoiaremos em revisões históricas e documentos oficiais que nortearam este percurso.

1.1 Arte e Dança na legislação do ensino regular no Brasil

É no século XX que a Arte começa a se fazer presente na educação básica. Ainda longe de integrar o currículo escolar, ela era ensinada por artistas independentes e não formal em instituições privadas. Surge então, em 1948, o Movimento Escolinhas de Artes, um marco para a Arte-educação no Brasil. O movimento que se propôs a "renovar métodos e processos de educação através da educação criadora" (COSTA, 2010, p. 12), foi responsável pela capacitação de arte-educadores e pela formação artística de crianças, jovens e adultos. Mesmo estando fora do sistema educacional o Movimento ampliou o pensamento sobre arte-educação, uma vez que envolveu todas as áreas artísticas, e trouxe uma perspectiva de ensino baseada no desenvolvimento humano e social.

Aos poucos, o espaço educacional vai se abrindo para a Arte. Nesse contexto, vale ressaltar um significativo acontecimento histórico para a Dança. Nasce, na UFBA, em 1956 a primeira graduação em Dança do Brasil. Mesmo que nesse período a Dança não estivesse inserida no contexto escolar, o fato de ter uma graduação específica na área já foi muito relevante. Nessa época, não se discutia a inclusão das diferentes linguagens artísticas no ensino, pois nem mesmo a Arte estava garantida no currículo. Mais tarde, na década de 1970, começam a surgir as licenciaturas em Educação Artística, que formavam professores generalistas. Ainda longe do ideal, esses cursos foram importantes para a inclusão da Arte no currículo do ensino regular.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71), de 1971, a Arte alcança *status* de disciplina obrigatória. Dessa forma, a Educação Artística - nome que recebeu na LDB - começa a integrar o currículo de todo o ensino básico, ainda sob uma

perspectiva generalista do ensino de Arte, ou seja, a disciplina era responsável por abranger todas as linguagens artísticas. O que, na prática, restringiu-se quase que completamente ao ensino das Artes Visuais. Geralmente, o professor se licenciava em um curso de Educação Artística, com duração de dois anos, onde passava (ou deveria) pelos conteúdos de cada linguagem, sendo possível uma complementação curricular em uma habilitação específica (comumente, Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas).

Os anos de 1980 foram marcados pela articulação e envolvimento político dos Arte-Educadores. Professores, pesquisadores e artistas criam associações para a discussão e fortalecimento do ensino de Arte. Destacam-se aí a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), e Associação Brasileira de Pesquisadores em Arte Cênicas (Abrace). Esse efervescer colaborou para novas perspectivas e pensamentos acerca do ensino de Arte. Antes, o ensino fortemente influenciado pela psicologia, entendia a Arte como espaço para o desenvolvimento da criatividade e liberação emocional. Sobre isso, Marques (2011, p. 36) aponta:

A situação do Brasil não era muito diferente até o início da década de 1980. Ana Mae Barbosa (1991), em sua pesquisa com professores de Educação Artística [...], atestava que a preocupação maior entre eles era com o desenvolvimento da criatividade. Esta era constantemente associada ao espontaneísmo, à autoexpressão, à autoliberação de sentimento e, portanto, permitindo o total *laissez-faire* em sala de aula.

Esse entendimento foi confrontado por uma proposta de ensino que buscou igualar a Arte a outras disciplinas, ou seja, passou a reconhecê-la como um conhecimento com atribuições que vão além da simples expressão. Ressalta-se o caráter cognitivo e histórico, sem abandonar a ideia da Arte como técnica e expressão, ampliando a percepção de mundo do aluno, como discutido por Barbosa (2008, p. 21):

Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem um sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.

Essas ideias foram discutidas no âmbito da Discipline Based Art Education (DBAE), ou Arte-Educação Baseado na Disciplina, surgido nos Estados Unidos, que formulou um modelo de ensino para as Artes Visuais em três disciplinas: crítica, história e estética. No Brasil, Ana Mae Barbosa fez referência à DBAE e outros estudos para elaborar e propor a metodologia triangular, que mais tarde viria a ser renomeada Abordagem Triangular, que propõe três eixos para o ensino de Arte: leitura, contextualização e fazer artístico. Caminhando na contramão dessa efervescência, o Projeto do Conselho Nacional de Educação visava suprimir a Arte do currículo. O que não ocorreu por completo, devido à mobilização de professores, pesquisadores, artistas e associações de Arte-Educação.

Em 1996, foi lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Alinhada com os movimentos internacionais de educação e a Constituição de 1988, essa LDB propõe como um de seus princípios básicos a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a **cultura**, o pensamento, a **arte** e o saber" (BRASIL, 2018, p. 09, grifo do autor). Os conteúdos curriculares são descritos no artigo 26, que torna a Arte componente curricular obrigatório para todo o ensino básico, fundamental e médio.

A LDB, em seu Artigo 9, atribui à União a elaboração de um Plano Nacional de Educação, afim de organizar uma orientação comum de currículos e referenciais a serem trabalhados no país. Nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elaborado pelo Ministério da Educação, este documento apresenta uma proposta curricular organizada por disciplinas, em que cada área de conhecimento foi disposta de forma independente, apresentando suas características e referências. O documento foi dividido em três partes, sendo: ensino fundamental I (1º a 4º série), publicado em 1997; ensino fundamental II (5º a 8º série), publicado em 1998; ensino médio, publicado em 2000. A estrutura do documento relativo ao ensino fundamental consiste em um conjunto de dez volumes, sendo a Arte um deles. Já o ensino médio é dividido em quatro partes, sendo a segunda parte – "Linguagens Códigos e suas Tecnologias" – dedicada ao ensino de Arte. Em ambos os documentos o componente Arte é constituído por quatro linguagens artísticas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais.

Nos PCNs, a Arte é equiparada, em grau de importância, a outras áreas de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O documento entende a Arte como fundamental para a formação integral do individuo, uma vez que reconhece

sua importância para o desenvolvimento de aspectos culturais, sociais e cognitivos em sua prática de estudo. Sobre isso, assim diz o PCN do ensino médio:

Em suma, acreditamos que as práticas artísticas e estéticas em música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais, além de possibilitarem articulações com as demais linguagens [...], podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem [...], fecundando uma consciência de uma sociedade multicultural, onde ele confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual esta inserido. (BRASIL, 2000, p. 50)

Destaca-se também o caráter criativo, inerente às manifestações artísticas, como um elemento mobilizador dos processos educacionais. Entende-se, assim, que o exercício da criatividade favorece estratégias que refletem na relação de aprendizado e de compreensão do mundo: "Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender." (BRASIL, 1998, p. 20). Compreendeu-se, assim, a importância do ensino de Arte para ultrapassar os muros da escola e contribuir de maneira efetiva para a vida do indivíduo, tornando mais significativa a relação dele consigo mesmo e com o mundo ao seu redor:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 19)

O PCN percebe a Dança como um conhecimento propício ao desenvolvimento integral do aluno. Em oposição à visão dualista, que separa corpo e mente, e razão e emoção, o PCN Arte comprehende que o desenvolvimento cognitivo integra os fazeres práticos e teóricos, assim como as vivências escolares e sociais. Essa perspectiva corrobora com as pesquisas realizadas por neurocientistas, que revelam a relação entre o desempenho corporal, os sentimentos e o desenvolvimento cognitivo (BRASIL, 1997, p.49). Assim, comprehende-se que o aprendizado não se reduz a mera atividade mental, mas se faz presente também nos sentimentos, no corpo, nas relações pessoais, estudos, reflexões e afazeres da vida. Esse entendimento torna-se relevante para a Dança, considerando a importância da corporalidade para a construção de saber nessa

área. De forma geral, a dança na escola pode familiarizar o aluno com seu próprio corpo, que, por sua vez, ampliará suas formas de expressão propiciando maior autonomia, sensibilidade, responsabilidade e inteligência (BRASIL, 1997, p. 49). Ancorados pela Abordagem Triangular, os conteúdos e objetivos se desenvolvem continuamente a cada etapa de ensino. No livro "Dançando na Escola", Isabel Marques, a partir também da Abordagem Triangular, de Barbosa (2008), apresenta um panorama geral dos conteúdos específicos da Dança:

"[...] aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspecto da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 2003, p. 31).

A década de 1990 foi de grandes conquistas para a Dança. Ser contemplada em documento oficial, o PCN, que nortearia os currículos do país, direcionou o olhar para a necessidade da formação de professores na área. Logo, iniciou-se uma expansão no número de graduações em Dança. Reforçando esse crescimento, em 2007, foi implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visava ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Programa foi de grande valia para a área, pois possibilitou a criação de novos cursos de graduação em Dança, na modalidade licenciatura, no país.

Apesar de estar presente no PCN, não havia nenhum respaldo jurídico que a garantisse a presença da Dança no ensino básico. A LDB, que regulamenta o ensino nacional, tratava o ensino de Arte sem explicitar a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Finalmente, em 2016, houve uma alteração na LDB por meio da Lei nº 13.278/2016, especificando essas quatro expressões da área de Arte nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A LDB passa a tratar o ensino de Arte da seguinte maneira: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2018, p. 20). Foi, então, estabelecido o prazo de cinco anos para a implementação desses componentes curriculares nos sistemas de ensino.

Outro fato importante que ocorreu nesse período foi o início do desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento que substituiria o PCN, normatizando o currículo do ensino básico para os anos seguintes. A BNCC foi elaborada durante dois anos, publicando, em 2017, a versão final do ensino fundamental, e, em 2018, o texto relativo ao ensino médio. O documento é organizado por componentes curriculares obrigatórios, sendo a Arte um componente integrante da área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias. No caso, as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – são entendidas como unidades temáticas. É proposto que as linguagens artísticas abordem seis dimensões de conhecimento, sendo: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. (BRASIL, 2018, p. 194-195).

Ao contrário do PCN que destinou um volume inteiro do documento para o componente Arte, a BNCC trata do componente em apenas dezoito páginas, indicando uma abordagem limitada das linguagens artísticas. Nesse contexto, a Dança é resumida em apenas dois parágrafos e definida da seguinte maneira: "[...] se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado." (BRASIL, 2017, p. 195). O documento organiza o ensino da Dança em três objetivos de conhecimento: "contextos e práticas", "elementos da linguagem" e "processos de criação". Para cada objetivo são apresentadas habilidades a serem trabalhadas.

Outro ponto adverso para a área de Arte na BNCC é a presença da Dança também como unidade temática no componente curricular Educação Física. A Educação Física comprehende a dança como um conjunto de práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, trabalhando a partir de passos e coreografias (Brasil, 2018, p. 218). Ressalta-se que o fato de haver uma unidade temática comum a componentes curriculares diferentes poderá gerar um conflito sobre o ensino de dança na escola. As duas áreas apresentam visões e posicionamentos diferentes acerca da dança, e, nesse sentido, é válido destacar que anterior a este documento a Dança sempre integrou o campo de conhecimento da Arte, sendo inclusive amparada pela Lei 13.278/2016. Sobre essas diferenças Márcia Strazzacappa(2001, p. 71) diz:

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo.

A divergência está no fato de que a Arte percebe a dança como uma área de conhecimento autônoma, dotada de conhecimentos cognitivos, expressivos, criativos e sensíveis, enquanto que a Educação Física a percebe como práticas corporais que propiciam lazer e codificações físicas e rítmicas.

Ao observar a trajetória da Arte na educação, percebemos ser recente a sua adesão enquanto área de conhecimento. Além disso, as garantias da sua presença no currículo estão frequentemente ameaçadas. É nesse contexto de resistência que a Dança, enquanto linguagem pertencente à área de Arte, busca se estabilizar. A Lei 13.278/2016, que respalda o ensino da Dança nas escolas, tem até o ano de 2021 para ser implementada. Resta saber como se dará a aplicação da Lei, considerando as divergências presentes no BNCC e a realidade e complexidade de nosso sistema educacional.

1.2 Formação em dança: perspectivas anteriores ao ingresso na graduação

Em circunstância da recente inclusão da Dança na educação básica, considerando a legislação brasileira e os documentos orientadores, possivelmente, os professores que hoje atuam na área não tiveram a oportunidade de vivenciá-la como estudantes do ensino regular. Em um passado recente, a relação criada com a dança se deu apartada dos saberes que a escola propicia. Isso não significa ausência de dança na escola, mas que a dança praticada e incentivada esteve associada a atividades físicas, recursos educacionais, entre outros lugares de informalidade do currículo.

Esta característica faz com que a trajetória dos licenciados em Dança, anteriormente à sua entrada na universidade, possivelmente, ocorra em duas frentes. Pode-se dizer que o caminho até a graduação é percorrido, por um lado, no

ensino formal, que normalmente reúne disciplinas exigidas no vestibular, e, por outro, em academias e projetos sociais que oferecem aulas de dança. Esses dois caminhos costumam ser importantes para quem opta pela graduação em Dança. É comum, então, somente durante a licenciatura haver o entendimento da Dança como área de conhecimento e a atuação docente neste campo. O contato com a dança passa a compreender um fazer físico, artístico, emocional e cognitivo, elementos fundamentais para a Dança no contexto curricular.

Nesse cenário, ainda em construção, a formação do professor de Dança é algo recente. As experiências vivenciadas antes do ingresso na graduação são múltiplas e geralmente externas ao universo escolar, circunstância que traz complexidade a essa formação docente. Além disso, os estudos e pesquisas que se debruçam sobre esses percursos são recentes, considerando que as mudanças na legislação brasileira e a criação de cursos de graduação e pós-graduação em dança aconteceram apenas nos últimos vinte e cinco anos. Cabe salientar que essa pesquisa não pretendeu realizar um levantamento detalhado desses dados, mas apresentar brevemente um contexto formativo do professor de Dança.

Tal apresentação será conduzida a partir de um recorte feito na graduação em Dança da UFMG. Para abordar o contexto formativo do professor de Dança, essa pesquisa se apóia no artigo de Ana Clara Buratto, que traça o perfil dos discentes dessa graduação, e em relatos de professores de Dança licenciados pelo curso e atuantes no ensino regular.

Buratto desenvolveu sua pesquisa de doutorado, defendida em 2019, investigando o percurso formativo do licenciando em Dança da UFMG. Esse estudo resultou também no artigo "O Curso de Graduação em Dança - Licenciatura da EBA/UFMG: Diálogos Entre Políticas Públicas, Projetos Sociais e Perfil Discente", escrito em colaboração com Ana Cristina Carvalho Pereira, e publicado nos Anais do X Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). O artigo apresenta dados que torna possível compreender a trajetória dos futuros professores de Dança. Como contam Buratto e Pereira (2018), a pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2017, com aplicação de questionários aos estudantes. De um total de 115 alunos matriculados, 86 responderam o questionário, o que correspondeu a 75% dos alunos do curso. Dos dados apurados, foi verificado que:

[...] 86 alunos que preencheram os questionários, 47 deles disseram ter tido vivência em dança em projetos sociais, o que representa 55% dos participantes da pesquisa. [...] A maioria dos alunos frequentou apenas 1 projeto no decorrer da sua trajetória (59%), mas 39% dos alunos frequentaram 2 ou 3 projetos. O tempo que cada projeto foi frequentado também varia bastante. Em 35% dos projetos, os alunos ficaram um ano ou menos. Em 40% dos projetos ficaram de 2 a 4 anos e 21% ficaram de entre 5 e 10 anos. [...] Sobre as modalidades de dança que os alunos tiveram aulas, a Dança Contemporânea é a mais citada por eles (68%), seguidas por Balé Clássico e Danças Urbanas que aparecem empatadas, tendo sido citadas por 51% dos alunos. Diversas outras modalidades também aparecem, lembrando que o mesmo aluno pode ter tido aulas de várias modalidades. (BURATTO, PEREIRA, 2018, p.)

Percebemos ser grande a atuação dos projetos sociais na formação dos alunos que chegam à Graduação em Dança da UFMG. Conforme Buratto e Pereira (2018), a escolha pelo curso está diretamente ligada às experiências vividas com a dança nesses espaços.

Além da pesquisa de Buratto e Pereira (2018), os relatos de professores de dança que se graduaram na UFMG ajudaram a compreender o contexto abordado. Anna Vitória², que apresenta em seu percurso formativo a experiência em dança em escolas livres, paralelamente, ao percurso escolar, relata que desde os seis anos de idade já demonstrava interesse pela dança. Na adolescência, a dançarina iniciou seus estudos de dança, fazendo aulas regulares de *jazz dance*. Após esse período, permaneceu criando e dançando de maneira independente, sem as aulas técnicas e regulares. Voltou a fazer aulas no ensino médio, quando decidiu prestar o vestibular para Dança. Nessa ocasião, ela fez aulas de balé clássico. Sobre a relação entre a dança e a vida escolar, Anna Vitória comenta:

[...] a dança na minha trajetória escolar é que assim além de eu, de eu ter participado de eventos né? Da escola. Então tinha, por exemplo, uma inauguração de uma quadra eu dançava, aí tinha evento religioso eu dançava também, então além de ter essas coisas é... da escola assim. Apesar de eu não ter né? A dança na disciplina de Artes que era só Artes Visuais. Eu também usava a dança como uma forma de expressão mesmo em outros espaços. Então assim eu lembro de um trabalho de geografia do ensino médio que eu propus é... de dançar e acabou que eu coreografei uma boa parte da minha turma. Fiz todo uma montagem assim, quase um espetáculo por conta de um trabalho de geografia sabe? Então assim, eu fui usando a dança assim em vários espaços como forma de expressão mesmo

² Relato colhido, através do aplicativo Whatsapp, no dia 15/04/2020.

de ocupar aquele meu espaço na escola, enfim. De me entender naquele lugar.

Eli Nunes³, por sua vez, apresenta uma trajetória diferente. A presença da dança se fez desde a infância, em encontros familiares regados a samba. E, assim, a dança se estendeu para além da infância e dos elos familiares. Eli atribui a esses elementos informais, vividos na infância e adolescência, sua maior fonte de formação em dança, como explica:

[...] mas pela maior parte da vida através destes momentos informais, que sempre envolveram diversos elementos facilitadores para que até os dezesseis anos eu tenha dançado com frequência diversos estilos de danças, mesmo sem participar de cursos livres ou oficinas. (MONTEIRO, 2018, p. 07)

Ressalta-se que Eli Nunes e Anna Vitória apresentam uma diferença importante em suas experiências com a dança, já que Eli teve em seu percurso no ensino regular a dança como parte do currículo, como descreve:

Durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1, realizados em Formiga, no interior de Minas Gerais, participei de apresentações de dança geradas pelas escolas em seus momentos de celebração [...] além de ter tido a preciosa oportunidade de vivenciar a festa do Boi Bumbá amazonense sendo feito na escola quando realizei os 4º e 5º anos do ensino fundamental em Tefé, no Amazonas. Ao chegar na adolescência, voltando a viver em Belo Horizonte, tive a oportunidade de estudar no Colégio Militar de Belo Horizonte, que me permitiu entrar em contato com o movimento dançado com mais profundidade, já que a área da dança sempre teve seu lugar garantido no currículo do colégio, onde realizei do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. (MONTEIRO, 2018, p. 18/19)

São dois relatos significativos por apontarem caminhos que conduziram esses docentes à graduação. Os relatos têm em comum a relação estabelecida com a dança, que teve início na infância e acompanhou todo o percurso formativo, seja dentro ou fora do ambiente escolar. No entanto há uma diferença a ser destacada: a presença da Dança no currículo permitiu a Eli Nunes experienciá-la na educação básica, como destacado em seu relato acima.

³ Eli Nunes está nas referências como Elisa Nunes Monteiro. Atualmente passa por processo de transição de gênero, reconhecendo-se como Eli Nunes.

Na discussão de Buratto e Pereira (2018) e também a partir dos relatos de Anna Vitória e Eli Nunes, foi possível compreender que a formação em dança anterior ao ingresso em um curso de graduação nessa área poderá ocorrer em diferentes perspectivas, seja em cursos livres, em projetos sociais, no ambiente familiar, e supõe-se que, de forma menos comum, na educação básica, como aconteceu na trajetória de Eli Nunes. Cabe observar que a perspectiva da dança como área de conhecimento ainda parece ser mais presente na graduação, quando a abordagem dessa área ganha novos contornos, que destacam seu papel essencial para a formação de um indivíduo social, reflexivo, autônomo e sensível.

1.3 Há espaço para a dança na educação básica?

O espaço da Arte na educação básica ainda não se configura como um lugar estável. Mesmo que a legislação brasileira a garanta através de documentos como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Arte é constantemente questionada, visto que parte da sociedade não a reconhece como uma área que produz conhecimento e colabora para o desenvolvimento do discente. Esse entendimento está diretamente relacionado a uma perspectiva de mundo em que o capital aponta e dita o que é válido e útil. Assim, a arte que se caracteriza por subjetividade e, no caso da dança, efemeridade, torna-se facilmente pouco reconhecida e valorizada. Sobre isso, o filósofo italiano Nuccio Ordine (2016, p. 33) escreve em seu livro *A Utilidade do Inútil - Um Manifesto*:

Não é um acaso que nas últimas décadas as disciplinas humanísticas tenham passado a ser consideradas inúteis e tenham sido marginalizadas não somente nos currículos escolares e universitários, mas sobretudo nos orçamentos governamentais e nos recursos das fundações e das entidades privadas. Por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível?

Ordine (2016) aponta a importância de se valorizar o que é tido como inútil – no caso, a arte e outras disciplinas humanísticas –, e questiona o valor dado aos elementos apontados como úteis, às vezes, apenas pelo fato de gerar um retorno mercadológico mais palpável. Ordine (2016) ressalta que, atualmente, o olhar está

voltado primeiramente para o objeto e seus valores, enquanto as questões humanas acabam por ficar em segundo plano.

Voltando a atenção para as instituições de ensino regular, percebemos os reflexos da fragilidade da Arte nos currículos dessas. No currículo do ensino médio, por exemplo, a Arte pode ser contemplada em apenas um de seus anos, enquanto que no ensino fundamental, geralmente, a oferta é de apenas uma vez por semana. Esse panorama é bastante contrastante se comparado às demais áreas de conhecimento. Há aí uma hierarquização curricular. O resultado dessa estrutura educacional reverbera na sociedade. Cria-se uma via de mão dupla, em que o currículo medeia a sociedade e é mediado pela mesma, como discute Silva (2000, p. 55-56):

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. [...] O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural.

Entendendo o currículo como política social, e observando a presença pouco expressiva da Arte no mesmo, voltamos à questão apontada no início deste capítulo: a instabilidade da Arte enquanto área de conhecimento. Esse cenário suscita alguns questionamentos: o que está por trás da desvalorização da Arte nas escolas? Qual a importância da Arte na formação do sujeito? Quais retornos a Arte oferece à sociedade? Como os conhecimentos em/sobre Arte podem colaborar para o processo de ensino-aprendizagem?

Os questionamentos acerca da Arte na educação não são novos e nem param por aí. Em contrapartida é perceptível o crescente número de pesquisas e publicações sobre a área, o que evidencia o potencial de seu caráter formativo. A reunião de discursos e vozes ao redor da Arte já é um indicativo de sua importância na educação básica, como afirmam Marques e Brazil (2014).

2 PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO EM ARTE.

Nessa pesquisa, não se pretende discorrer sobre cada uma das questões levantadas acima. Elas foram trazidas com o objetivo de instigar e gerar reflexão sobre os assuntos abordados. Nesse momento, nos interessa debruçar sobre elementos fundantes da Arte e suas potencialidades na formação do sujeito, em um âmbito social e individual. Em tal caso se escolhe abordar a criação artística como elemento a ser discutido. Vale ressaltar que a criação se configura como uma das várias possibilidades do ser/fazer/pensar/trabalhar na Arte. Nessa pesquisa, supomos que a criação artística seja um instrumento potente para o ensino-aprendizagem de dança.

2.1 Criação artística e ensino-aprendizagem de arte

Antes de aprofundarmos sobre a criação na relação de ensino-aprendizagem, se faz necessário observar, brevemente, a importância da Arte no currículo e na construção do sujeito. A princípio é interessante entender a arte como uma manifestação intrínseca ao ser humano. Em toda a história da existência e evolução humana pode ser percebido a presença da arte, seja como meio de comunicação, organização ou expressão. Passamos aí pela pré-história com as artes rupestres; idade antiga com esculturas, pinturas e arquitetura, fortemente ligadas às civilizações grega, romana e egípcia; e, seguimos pela idade média, moderna e pós-moderna, em que a arte permanece presente. Ressalta-se o fato de que o ser humano produz, lê, consome e vive arte todo o tempo. Portanto, é possível perceber que a arte é parte de nós, assim como afirma Dettoni (2009, p. 98): "Viver esteticamente é exclusividade humana."

No entanto, indo além dessa percepção, ainda resta a pergunta: a presença da arte é importante na educação básica? Por que deve estar nas escolas e no currículo? Há vários argumentos, pesquisas e documentos que dão conta desses questionamentos. O PCN (BRASIL, 1997, p.19), que norteou a educação brasileira até o ano de 2018, diz:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. [...] Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

Com relação ao desenvolvimento cognitivo pode-se destacar a fala de Ana Mae Barbosa em um trecho da palestra⁴ que ministrou em Santos/SP, em 2016:

[...] A importância da arte para desenvolvimento da percepção, para desenvolvimento da criatividade, para que o desenvolvimento da inteligência seja reconhecido. Porque a arte é importante até para o desenvolvimento das funções mentais que são medidas pelo teste de Q.I. O teste de Q.I. é um teste de inteligência racional, então a Arte também desenvolve essa área racional. E várias pesquisas provam isso. Há um pesquisador, James Catterall, que ele é especialista nisso, mostrar e provar através das pesquisas, inclusive dos outros, de outras pessoas e não dele, que a arte desenvolve a capacidade de você aprender outras áreas, desenvolve a sua inteligência que você vai aprender melhor as outras áreas. A matemática, o inglês [...].

Naturalmente, os elementos que reforçam a importância do ensino-aprendizagem de Arte não se resumem apenas a esses argumentos e referências. Há ainda uma infinidade de fatores que poderiam ser apresentados. Porém, interessa ressaltar o aspecto da criação na construção do conhecimento. Compreende-se que a criação não é exclusiva da área artística, mas que há uma aproximação natural de ambas. Assim, partiremos do aspecto criativo para abordar o ensino-aprendizagem de dança.

A criação no ensino-aprendizagem é posta, muitas vezes, em contraponto a reprodução. O fato de apostilas e/ou livros didáticos nortearem as disciplinas pode gerar um engessamento das mesmas, se o docente se apoiar na mera reprodução desse material. Para Almeida (2018, p. 152-153):

O potencial criador que esta atividade envolve também pode ser enfraquecido quando o professor de arte atua reproduzindo atividades pré-determinadas, apresentadas por apostilas que, por vezes, lhes são impostas, elaboradas a uma distância quilométrica

⁴Em palestra na Unimonte/Santos, em abril de 2016, a Profª Drª Ana Mae Barbosa discursou sobre a importância do ensino da arte para o aprendizado, no São Judas Campus Unimonte.

das particularidades de cada espaço, de cada grupo, dos diversos modos através dos quais é possível aprender e ensinar arte de uma maneira significativa.

A autora não discursa contra o uso dos materiais, mas defende que o aspecto criativo deve estar presente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Assim, é através da criação que se vislumbra um processo que possa ser significativo, que dialogue e alcance intimamente cada sujeito envolvido no processo educacional. Dando continuidade, Almeida (2018, p. 153) ressalta a importância da criatividade na construção da didática docente.

Conhecer teorias e ter acesso a materiais como apostilas não garante a realização de articulações criadoras, capazes de gerar significados legítimos para quem ensina ou aprende e, nesse sentido, sem esta alquimia que ocorre no interior de cada indivíduo, todo e qualquer instrumento se torna ineficaz ou até mesmo nocivo.

Em outras palavras, podemos perceber a criação no ensino-aprendizagem como janelas que se abrem a diferentes mundos e possibilidades. Trabalhar a criação possibilita o acesso a outras formas de ver e/ou significar o mundo, as relações e experiências. Esta metáfora me remete a crônica "A arte de ser feliz" de Cecília Meirelles⁵:

[...] Às vezes abro a janela e encontro o jasmimeiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meirelles nos apresenta vários cenários que levam ao abrir das janelas. E, diante de cada janela, há um mundo diferente. A escritora expõe as diferentes reações ao apresentar o que encontra em suas janelas. As respostas são de descrédito, ate que, "finamente", alguns percebem "que é preciso aprender a

⁵ MEIRELES, Cecília. A arte de ser feliz, extraída do livro 'Escolha seu sonho'. Crônica disponível em: <<http://zezepina.utopia.com.br/poesia/poesia10.html>>. Acesso em: 18 set. 2019.

olhar, para poder vê-las assim". É necessário afinidade com a criação para que os cenários diante de cada janela sejam cada vez mais diversos e ricos. "Aprender a olhar" faz parte do exercício criativo. Para finalizar esse momento de metáfora, endosso a ideia com outro poema – "Hoje é outro dia", de Mario Quintana (2005,p. 855): "Quando abro a cada manhã a janela do meu quarto. É como se abrisse o mesmo livro. Numa página nova [...]"

É comum que se associe criação e imaginação. Alguns estudos indicam que a imaginação deve ser considerada desde o inicio do processo educacional. Assim, diz Domingues (2010, p. 12): "Os pequenos possuem, por natureza, uma energia para imaginar e, em consequência, para criar. Biologicamente, a sua ânsia é de desenvolvimento e, por isso, estão voltados à construção de si mesmos." Vigotsky (1982, p. 8) sustenta essa relação ao afirmar que toda criação produzida em nossa sociedade é fruto da imaginação:

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação.

Pode-se perceber que a criação constitui parte de nosso desenvolvimento enquanto indivíduo. Assim, torna-se necessário atentar a essa construção no processo educacional.

A arte é uma área intimamente ligada à criação. Basta olharmos ao redor que logo encontraremos uma infinidade de produtos resultantes de processos artísticos. As músicas que ouvimos, as estampas que vestimos, os quadros que enfeitam nossa rotina, os filmes, peças e danças que assistimos, entre tantas outras manifestações artísticas. Todas são fruto de processos de criação. Dessa maneira, a arte no âmbito escolar potencializa o trabalho de criação e, por sua vez, aflora os processos de construção humana abrindo janelas e possibilidades. Marques e Brazil (2014) trazem a importância da arte e da criação na escola relacionando a criação do artista na sociedade à realidade escolar, no entanto salientam que a arte na escola não pode se limitar só a este fazer criativo. É necessário que se valorize, também, o conhecimento acerca da história da arte e dos artistas que as fizeram, os conceitos, estilos e técnicas que a arte trabalha e a apreciação de obras artísticas.

No entanto é importante que estes saberes não sejam descolados do cotidiano dos alunos, é preciso criar relações entre a vida e os conteúdos artísticos. Esta abordagem de ensino tende a justificar e sustentar a Arte enquanto área de conhecimento. Considerando que a criação e a Arte andam juntas, supõe-se que desenvolvê-las no processo educacional poderá favorecer o desenvolvimento humano. Nesse contexto que relaciona o desenvolvimento do aluno às experiências criativas, é promissor que a criação seja valorizada também no fazer docente.

2.2 Artista/professor/pesquisador: relação entre fazer artístico e ensino/aprendizagem de arte

Quando o assunto é o ensino-aprendizagem em Arte, um termo que aparece com recorrência é o "artista/professor/pesquisador". Este termo apresenta a possibilidade de interação e integração do fazer docente, da atividade artística e da pesquisa em/sobre arte. Nessa concepção, os fazeres artístico e docente estão imbricados em um modo de ser/estar e atuar.

Como apresentado no capítulo anterior, a docência em Arte tem passado por diversas mudanças de perspectiva ao longo dos anos. Buscando uma conexão entre a arte produzida fora da escola e a Arte inserida no currículo, já se priorizou a autoexpressão em detrimento dos conhecimentos técnicos e teóricos, que posteriormente foram compreendidos como tão importantes quanto a expressividade. Este é um exemplo interessante quando se observa as mudanças da Arte enquanto área de conhecimento. É na busca por uma relação dialógica entre fazer artístico, fazer docente e pesquisa que o termo artista/professor/pesquisador se estabelece. Sobre a pesquisa, conforme Freire (1996, p. 32), ela está intimamente ligada à atuação do professor:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Paulo Freire ressalta essa congruência e ainda vai além quando aponta a necessidade da pesquisa individual, uma pesquisa que se inclina sobre o ser professor, sobre o porquê professorar e sobre a prática do docente. Esses questionamentos abrem portas para os modos de trabalho em arte, considerando que essas questões podem funcionar como gatilhos e/ou movam processos criativos, assim como estimular a reflexão sobre o próprio fazer artístico. Nesse sentido, é possível observar uma correlação entre estes fazeres, em Pimentel (2014, p. 16):

É importante notar que o pensamento crítico é intrínseco ao pensamento artístico, uma vez que pesquisar em ou sobre Arte implica um processo de identificação, análise e posicionamento frente a esta e suas questões.

Pimentel (2014) direciona o olhar sobre a pesquisa em Arte, e aponta processos correspondentes no fazer e no pesquisar em arte. A partir de Pimentel (2014), compreendemos que a relação entre esses dois fazeres se torna íntima na prática, na ação e na vivência. Percebemos, então, a importância e a presença da pesquisa em todo o processo educacional.

Sobre a articulação do fazer artístico com o fazer docente, cabe considerar que ter uma prática que ilumina o artista ao mesmo tempo em que ascende o professor pode não ser algo simples. Afinal, ser artista/professor é diferente de ser um artista que flerta com a docência, ou um professor que flerta com um fazer artístico. Sobre a relação entre o artista e o professor, Strazzacappa (2006, p. 07) reflete:

Artista e professor não são profissões antagônicas - logo, uma não nega a outra; também não são sinônimas, como defendem os que acreditam que qualquer um pode ser artista, assim como qualquer um pode ser professor. Segundo essa crença, ser artista e ser professor independem de formação específica. Tais profissões, na verdade, podem ser complementares.

A partir de Strazzacappa (2006), observamos a arte e a educação como áreas independentes, mas que se consolidam enquanto unidade na disciplina Arte, assim entendida como área de conhecimento. Portanto, espera-se que o profissional de educação em Arte percorra caminhos artísticos e educacionais, sendo essa

transitoriedade uma característica do artista/professor. Marques (2011, p. 121) elucida a questão:

[...] o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais.

Logo, é importante haver uma conversa entre as vivencias artísticas e as práticas docentes. Esta interlocução, inclusive, possibilita a abertura de novas perspectivas para a prática artística e para a docência em arte.

As licenciaturas, de modo geral, abordam os saberes pedagógicos através de conteúdos comuns e específicos. Os comuns são aqueles oferecidos a todas as áreas de conhecimento, como, por exemplo, Arte, Português, Matemática, Química, entre outras, abordando questões gerais sobre a educação. Por sua vez, os conteúdos específicos são aqueles que direcionam e aprofundam o saber na área de conhecimento. No entanto, se tratando de Arte existe um elemento fundamental que pode não ser necessariamente aprofundado em uma licenciatura. São as experiências, ou vivências artísticas do docente, que colaboram e constroem formas de perceber, sentir, interpretar e comunicar as várias informações que chegam até ele. Pimentel (2009, p. 118) ressalta que "a vivência em arte e sobre arte é essencial para o professor escolher o conteúdo que será desenvolvido com cada grupo de alunos e saber também como mudar de curso quando necessário".

Estabelecer relação entre as vivências artísticas e a prática docente é também se utilizar de diferentes processos de ensino-aprendizagem. É comum que práticas artísticas externas ao campo da educação curricular busquem a experiência no fazer e na subjetividade, atingindo espaços cognitivos diferentes do acessado, comumente, no modelo de ensino regular. Um exemplo de abordagem artística em um processo educacional é o de Lia Rodrigues⁶, que revela em entrevista⁷ como percebe e se prepara para os seus momentos de docência.

⁶Lia Rodrigues, coreógrafa, diretora da Escola Livre de Dança da Maré (ELDM): nascida em São Paulo, onde estuda balé clássico e História na Universidade de São Paulo (USP), ela participa do movimento de dança contemporânea desta cidade nos anos 1970. Trabalha na companhia de Maguy Marin de 1980 a 1982. Ao regressar ao Brasil, cria a Lia Rodrigues Companhia de Danças, em 1990, no Rio de Janeiro, com atividades contínuas de pesquisa, criação, aulas e ensaios. (BRAGA e SILVEIRA, 2018, p. 50)

Pra mim, dar uma aula é uma criação. E eu me preparam [de modo] parecido com que eu me preparam para uma criação, da mesma forma que eu planejo a minha ida pra Maré, quando eu tenho que fazer um trabalho. Eu acordo muito cedo, escrevo muita coisa. [Tenho que] me colocar em estado [...] e também preciso olhar para cada um, preciso entender com quem eu estou trabalhando. Preciso criar uma empatia. (BRAGA e SILVEIRA, 2018, p. 60)

A coreógrafa se prepara a partir de suas vivências artísticas, e apresenta para os alunos a mesma metodologia que utiliza em seus processos de criação. Nesse caso, estimula as experiências artísticas dos discentes, a fim de estruturar o ensino-aprendizagem.

Esse é apenas um exemplo de vários possíveis, afinal os caminhos da educação são amplos e a construção de saber em/sobre Arte é diversa. No entanto não se pode perder de vista a completude humana, que em nosso processo de ensino-aprendizagem há diferentes saberes, e que trabalhá-los em harmonia favorece a compreensão e a integralidade do ser.

⁷Entrevista concedida a Silvia Soter. Lausanne, 9 de dezembro 2016, e publicada no artigo: Artista em situação pedagógica: o ensinar de Lia Rodrigues; escrito por Silvia Camara Soter da Silveira e Paola Secchin Braga. Artigo presente na Revista Conceição v.7, n.1

3 EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM DANÇA

Essa pesquisa percebe a vivência artística como elemento fundante para a docência em Arte, ou seja, comprehende a importância de o professor estar fundamentado em saberes pedagógicos e específicos da Arte, assim como cultivar diversas experiências em arte ao longo de sua trajetória. Essa configuração docente favorece uma prática constantemente renovada e atualizada pelas experiências e pesquisas em arte que transpassam o sujeito docente. Nesse contexto, a vivência artística deixa de ser um elemento externo do ensino-aprendizagem em Arte para fazer parte de forma integral desse ensino-aprendizagem.

3.1 Um olhar sobre a prática docente de artistas-professores inseridos na educação básica.

A fim de investigar como essa vivência contamina o fazer do docente em Arte, e como as vivências reverberam pedagogicamente no ensino-aprendizagem em Dança, nessa pesquisa foram entrevistados três professores de Dança que atuam no ensino básico. Antes, no entanto, foi necessário fazer um levantamento de quantos licenciados do Curso de Graduação em Dança da UFMG estavam atuando no ensino básico de Belo Horizonte e região metropolitana. Logo, constatou-se que cinco estavam atuando nesse contexto, sendo dois no ensino privado e três no ensino público. Desses docentes, três lecionam em instituições que contemplam a Dança no currículo, sendo, portanto, os únicos e diretamente responsáveis pela disciplina Dança nessas escolas. Os outros dois docentes exercem o cargo de professor de Arte, não possuindo espaço específico para a Dança no currículo de suas escolas. Diante desses dados, foi necessário fazer um recorte metodológico, uma vez que o currículo das instituições influencia no campo de atuação dos docentes. Definiu-se que a pesquisa levaria em consideração os docentes que possuem em suas instituições condições para se dedicar exclusivamente à sua área de formação, ou seja, as escolas que possuem Dança em seu currículo.

Visando uma investigação sobre a vivência artística em relação à prática docente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os três docentes de Dança. A entrevista se configurou a partir de seis perguntas que objetivaram traçar um panorama sobre como o docente observa a relação artista-professor, como ele

relaciona suas vivências artísticas com sua prática docente, e o que ele espera dessa perspectiva de ensino-aprendizagem. Para além dessas seis perguntas, havia a possibilidade de trazer novas questões, se assim fosse necessário. As entrevistas foram realizadas e gravadas através de um gravador de áudio no dia onze de outubro de 2019. Os participantes foram entrevistados individualmente e sem contato prévio entre eles.

Os docentes entrevistados para essa pesquisa foram Anna Vitória Alves, Eli Nunes e Marlaina Roriz. Anna Vitória Alves e Eli Nunes graduaram-se em Dança, modalidade licenciatura, pela UFMG. Atualmente, lecionam em escolas privadas de linha construtivista. Marlaina Roriz é graduada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, e mestre em Arte pela UFMG. Atualmente, é professora de Dança em uma escola pública de âmbito federal.

As entrevistas contribuíram para investigar e discutir como a relação entre o fazer artístico e o ensino-aprendizagem se configuram na prática docente em dança no ensino básico. A partir dos entendimentos e relatos de experiência dos participantes entrevistados, foi possível compreender aspectos de como o binômio artista-docente se consolida na prática diária de sala de aula.

A princípio, ressaltou-se o modo como cada participante percebe a relação do fazer artístico e da prática docente. Foi possível observar que os relatos convergem para compreensões semelhantes. Podemos notar essas concordâncias nas entrevistas das artistas-docentes. Anna Vitória Alves relata que o processo artístico se estabelece como modo de acesso a conhecimentos da área de Dança a serem trabalhados em sala de aula pelo artista-professor:

Eu observo que o fazer artístico é fundamental pra pratica docente. Porque eu considero que ter a vivência desse fazer artístico, de entender como se dá o processo, como se dá uma investigação e como se dá uma construção, de como se dá uma apropriação, tudo isso vai facilitar para que eu contribua para que meus alunos e alunas também alcancem esse lugar. Por mais que não seja o foco, por mais que [...] não é o intuito formar artistas, bailarinos e bailarinas. Eles conhecerem que o processo artístico é conhecimento, sabe? Eles valorizarem isso e entenderem que não é loucura, que não vem do nada. E se eu não vivencio isso, como vou fazer isso? Acho que ficaria muito distante, muito distante da minha prática, acho que talvez eu não conseguiria conciliar as coisas, talvez ficaria num campo muito utópico, ou muito teórico. Então eu considero fundamental essa minha prática artística, esse meu fazer, pra poder orientar os meus alunos. (ALVES, 2019).

Para Eli Nunes, o fazer artístico e a prática docente estão entrelaçados e abordam o conhecimento em dança de formas diferentes e complementares:

Bom, eu tenho uma perspectiva de coisas que são fundidas, que existe uma fusão entre essas duas coisas, que existe uma forma da gente dar aula que é uma prática artística. Que já ensina sendo ela mesma. Eu acho que estar em cena e exercer a performatividade, explorar ela no campo cênico apenas - ou da performance - inspira, alimenta nos dá material [...] Assim como estar em sala de aula, ver outros corpos fazendo e gerar pontes para eles fazerem, também inspira para gente fazer cena. [...] Mas mais do que um lado e o outro como se fossem duas coisas separadas eu acabo vendo o estar em sala transmitindo e fazendo ponte de conhecimento como uma forma de performar, sabe? Uma forma de se apresentar artisticamente, ainda que a gente não tenha isso conscientemente [...] mas que as vezes na busca que a gente faz de passar uma movimentação, de mostrar uma qualidade de movimento, uma intenção, as vezes a forma que a gente demonstra isso já é em si o objeto artístico, entendeu? Porque a gente não está sugerindo como poderia ser feita, a gente tá fazendo no nosso corpo para que as pessoas vejam. E aí esse olhar de quem aprende - que é mutuo - [...] fica num outro lugar que é como do aluno-espectador, nessa relação de artista-docente um olhar de quem assiste arte, frui arte no processo de aprendizado mesmo. (NUNES, 2019).

Para Marlaina Roriz, tanto a vivência artística como a prática docente contribuem para a construção do repertório do artista-professor e para traçar perspectivas para o ensino-aprendizagem de dança:

Eu acho que a docência do professor de dança se dá a partir de escolhas de tudo que você se formou e vivenciou enquanto artista também. Há uma relação direta em toda vivência artística que você teve, seja durante a formação ou antes, com sua prática docente. O professor de arte tem inúmeras possibilidades, e vai fazendo escolhas no modo que vai trabalhando ao longo de sua atuação. [...] Acho que a ligação é direta, pelo menos na minha ação docente eu vejo que há uma relação direta das experiências que eu tive, do que eu assisti ao longo da minha vida, não só enquanto bailarina, mas de tudo que assisti, ouvi, daquilo que eu trago para as crianças na sala de aula. Por exemplo, o livro da Silvia que estou trabalhando hoje, das minhas escolhas artísticas. Eu acho que a ação do professor de dança se dá através dessas escolhas, que são enriquecidas e construídas através dessas vivências (gerais). (RORIZ, 2019)

Fica evidente o consenso de que a prática docente está também impregnada das vivências artísticas. Os relatos apresentam um entendimento comum de

indissociação entre esses dois fazeres. Considero importante ressaltar algumas perspectivas que cada participante traz: Marlaina Roriz apresenta a ampliação das possibilidades do artista-docente a partir das diversas vivências, e ainda considera uma noção de vivência artística que valoriza atravessamentos artísticos entre dança, música e literatura; Anna Vitória Alves comprehende que a vivência artística colabora para a compreensão do próprio docente, instrumentalizando-o para abordar a Dança no contexto escolar. Anna Vitória revela também uma inquietação quando questiona: "E se eu não vivencio isso, como vou fazer isso?"; Eli Nunes, por sua vez, entende que os dois fazeres são intrínsecos, e que, ao desenvolver uma prática docente, abre-se espaço para que esta seja, também, um fazer artístico. Esses posicionamentos corroboram com o pressuposto nessa pesquisa, de que a vivência artística é um elemento essencial para a prática docente em Arte. Nesse sentido, Pimentel (2009, p. 118) acrescenta:

Ensinar arte significa, é claro, permitir experiências e vivências significativas na apreciação, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que o professor tenha uma base teórica e prática que possibilite o pensamento amplo, tanto para conhecer os caminhos percorridos por seus alunos como para propiciar momentos significativos que possibilitam encontrar novos processos individuais e coletivos. É necessário dar aos professores de Arte a formação e as condições adequadas para que se tornem sujeitos pensantes de seu contexto e de suas ações.

Logo, compreender e valorizar o saber advindo das experiências em arte é um caminho que tende a ressignificar a ação professoral e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Marlaina Roriz, a atuação do professor se dá a partir de escolhas, e estas colaboram para a construção de conhecimento do aluno. Assim, uma proposta docente em que a vivência artística e os fazeres pedagógicos são correspondentes abre espaço para novas contribuições e possibilidades no processo do aluno, como observa Anna Vitória:

[...] as contribuições, eu considero inúmeras, como eu disse, eles terem essa noção ampliada de que conhecimento existe em diversas áreas e pode ser construído, produzido de diversas formas, não só na lógica da matemática ou não só no cientificismo, tudo mais. Então, eu acho que para a formação, para o desenvolvimento criativo deles, para essa ampliação do corpo, do entendimento do corpo, que é o lugar que eles vão morar a vida inteira (eu sempre falo que é o lugar onde eles vão passar a vida inteira deles), e aí, como assim que

eles saem de lá imaginando mil áreas de conhecimento, e não conhecem o próprio corpo? Eu sempre falo muito isso, que isso é o mais importante que eu acho (ALVES, 2019).

Eli destaca que a experiência artística contribui para que o artista-professor contextualize e problematize os conhecimentos da área de Dança:

Então eu acho que o fazer artístico, neste sentido fora da sala de aula, no meio ambiente dele mesmo, cênico, performático e tal, já é algo que faz esses educadores em dança que estão na escola básica agora, terem um jeito diferente trazer dança. [...] de ensinar dança, ainda que o formato da aula seja uma coreografia, como no caso da minha aula às vezes é, às vezes sim eu vou passar uma sequência de movimentos. Ainda assim, essa forma de fazer arte me atravessa a um ponto que eu não consigo simplesmente passar sem fazer comentários que estão relacionados a cada corpo, e a capacidade de cada corpo fazer uma qualidade ser mais intensa, e isso transformar a própria coreografia, transformar o aprendizado do outro, ele vê o que o outro corpo não dá conta, ou o caminho que o outro corpo faz para dar conta. Então a gente acaba com um olhar para os diversos corpos, a gente consegue passar esse conhecimento de outras formas dentro da escola básica. [...] E aí, quando ela, a dança, vai para escola nesse contexto de campo de conhecimento, disciplina, ela vai ter que acessar as pessoas num outro lugar, que não é o lugar que vai necessitar dos estereótipos, por que não é o lugar que está pensando em profissionalizar necessariamente essas pessoas em dança, nem de fazer elas virarem bailarines profissionais necessariamente, mas de disponibilizar o corpo delas para o aprendizado, assim como está disponibilizado para todas as outras disciplinas, por que todos estes saberes a gente sabe que completam o ser humano, fazem o ser humano atingir outras capacidades no seu dia a dia, né? (NUNES, 2019)

A dimensão de um processo que entende e valoriza o ser em sua completude, não dissociando o corpo, as emoções e afetos do desenvolvimento educacional, viabiliza uma abordagem significativa que proporciona acesso a novas capacidades de ler, sentir e compreender o mundo, como aponta Marques (2007, p. 24):

No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma íntegra da com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano — educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte.

Marques (2007) traz a noção do corpo como veículo de aprendizagem. Dessa forma, comprehendo que a educação não pode ser apartada do corpo, nem das experiências

artísticas e de vida. Somos um todo, delimitados em um espaço que chamamos de corpo, e que carrega uma infinidade de memórias afetivas, emocionais e físicas, experiências, conceitos, culturas, entre outros. O educar é permeado por trocas que potencializam o processo educativo, à medida que são expandidas para além de um conteúdo exigido no currículo. Rocha⁸(2018)⁹ ressalta que para o processo educativo acontecer é necessária uma leitura densa do aluno sobre os seus saberes, fazeres e quereres. Assim, considerar o corpo e as vivências do indivíduo está intimamente ligado a possibilitar novas capacidades e formas de ser e estar no mundo.

Levando em consideração os relatos das artistas-docentes entrevistadas nessa pesquisa, encontramos um lugar comum referente ao conceito artista-professor, que é aceito e incorporado pelos docentes entrevistados. Coube, então, investigar como esse entendimento se converteu em ensino-aprendizagem de dança. Ressalta-se que mesmo havendo concordância sobre o conceito, a experiência artística é única e individual, como afirma Bondia (2002, p. 27) "Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal". Logo, a manifestação dessa experiência em sala de aula carrega a singularidade com que cada docente foi e é atravessado por suas vivências artísticas. Percebemos em Anna Vitória, por exemplo, uma forte ligação do ensino-aprendizagem de dança com processos criativos e colaborativos destacados em sua experiência:

Vou citar três experiências artísticas que foram muito fundamentais para minha formação, que foram: A dança na UFMG, porque o tempo todo, nos trabalhos que a gente desenvolvia tanto nas disciplinas de prática, ou nas de composição e de criação, vivenciamos diversos processos artísticos. [...] O Dança Jovem, sendo um lugar de formação que sempre propiciou e estimulou este lado criador-intérprete, foi muito rico. [...] E o CEFART¹⁰ [...] Um lugar mais técnico que não, é o lugar da dança na educação básica (ALVES, 2019).

⁸Tião Rocha é antropólogo, educador popular e folclorista. Idealizador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD).

⁹Fonte: entrevista publicada por Alexandre Farid no site do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD). Disponível em: < <http://www.cpcd.org.br/portfolio/a-arte-de-educar-com-tiao-rocha/> >. Acesso em: 27 out. 2020.

¹⁰ CEFART é o Centro de Formação Artística e Tecnológica, situado no Palácio das Artes, é uma reconhecida escola de arte, com cursos de dança, teatro e música.

Essas experiências refletem o seu fazer docente, que, por sua vez, é exposto da seguinte maneira:

[...] como eu levo meu fazer artístico para a prática docente? Dando espaço para a investigação e a criação nos processos que desenvolvo ao longo do ano. [...] Sempre coloco em jogo a questão de que eles também têm que se disponibilizar e investigar, pois não estou aqui como coreógrafa, mas para estimular em vocês esse lugar de criação. [...] Sempre falo que não é uma coisa fácil mesmo, que em duas semanas fica pronto. Tem hora que você pensa que não vai dar certo, que você acha que não vai acontecer, não vai sair nada e é desesperador. Por exemplo, uma coisa que eles sempre falam é que, como nosso processo criativo é longo, pois tem a pesquisa do tema, a investigação corporal, a criação, a criação coletiva das cenas, os ensaios, a limpeza da coreografia, é que eles queriam mais tempo para ensaiar, que o processo tivesse terminado antes (ALVES, 2019).

Anna Vitória usa a perspectiva de um processo de criação artística em sua atuação professoral, logo seus fazeres se fundem de acordo com as vivências pelas quais passou. Eli Nunes também traz relação entre suas experiências artísticas e sua prática docente, no entanto, utiliza-se de caminhos diferentes daqueles de Anna Vitória, caminhos que condizem com suas experiências. Eli percebe o espaço docente como um lugar para se falar sobre a vida e os atravessamentos da arte na sociedade, e o faz a partir de um olhar diverso, descolonizando fazeres, que muitas vezes estão arraigados em padrões estéticos e/ou sociais. Assim diz sobre o seu lugar de docente:

[...] para a gente falar através da dança na escola sobre as questões que nos atravessam, questões de relações, questões de valores, questões de trabalho, questões pessoais, de afeto, questões raciais, questões de gênero, questões de orientação sexual.[...] E aí isso traz a gente para uma vontade de passar dança na escola que mostre novas formas de olhar para a dança, pra essas pessoas. Se a gente está na escola e tem todos os corpos lá, vamos falar na escola de corpos gordos que dançam, para que as pessoas gordas possam dançar. Em paz, desde ali, desde aquela idade, se a gente quer que todo mundo possa dançar mesmo, então vamos falar, através da dança sobre negritude, sobre indígenas, sabe? [...] E esse é o que tem dentro dela, é o que a gente vai conversar, mesmo que isso nem sempre sejam o pautas identitárias, mas as vezes sejam o contexto do corpo na cidade, o ambiente, as escolhas, coisas da vida, todas as coisas da vida, que não cabem no âmbito da palavra diversidade. [...] a finalidade é sensibilizar os corpos para os jeitos que é possível fazer arte. Para que eles mesmos possam depois, buscar os caminhos de artistas ou docentes, e artistas-docentes, ou nenhum

dos dois, pessoas que dançam na vida, sem buscarem ser artistas necessariamente (NUNES, 2019).

Essa docência dialoga com o seu fazer artístico, assim descrito: "Porque acaba que a minha experiência artística vai passar por este lugar da arte política, às vezes temperada com a comicidade, às vezes num teatro panfletário [...]" (NUNES, 2019). Uma experiência apontada por Eli como significativo em seu processo artístico e docente é a vivência com a Cia. Espaço Preto¹¹, sobre a qual diz:

[...] eu fui convidado por uma galera do teatro para fazer um TCC [...] E essa galera, depois virou uma companhia, que é o Espaço Preto. [...] essas vivencias acabaram sendo muito relevantes, e acabava que a forma como a gente ia experimentar a arte, dentro da sala de ensaio - para criar espetáculo - partilhava muito das experiências docentes que a gente tinha, enquanto oficineiros, estagiários, professor de escola integrada, todos os bicos de ensino que todos nós já tínhamos feito. [...] Porque como arte marginal a gente pesquisava esse conceito... ele vai passar um pouco pelo lugar dessa arte que nasce na periferia mesmo. Da arte urbana, do movimento hip-hop, do pixo, do skate, do rap, principalmente, das danças urbanas. E a gente leva isso pra cena nos nossos espetáculos. [...] Na cena a gente fazia, meio que personas da gente mesmo. Então, a gente estava buscando dominar essas linguagens de dança numa maneira, como se a gente dançasse mais no nosso dia a dia, nos bailes nas festas. E a gente começou a fazer este fluxo de ensaios nessa pegada, de fazer muito passo junto, muito passinho, passinho, passinho e catalogando passos que a gente sabia, aprendendo alguns, mas indo para um fluxo de dançar que não era de coreografia, mas de dançar junto. E aí dançando junto, um puxa o passo e todo mundo vai atrás, e dali já gera outro, e dali já está em outro, e de repente não está nenhum mais em ninguém, mas de repente a gente já se encontrou e está dançando junto. Esse exercício de ensinar dança desse jeito, gerou uma dessas formas que é o jeito que eu ensino dança hoje, de às vezes tentar inserir o modo festivo dentro da sala de aula. Falando de festa, também falando de periferia, desses ambientes onde essas danças surgiram, para que o pessoal aprenda passos especificamente. E colocar o corpo dela em algumas mobilizações, por causa desse contexto, da festa. [...] Então esse lugar acabou sendo um laboratório para gente ter técnicas docentes e artísticas de fazer arte, de ensinar, de transmitir arte. [...] Por que hoje eu consigo olhar para esses muitos fatores, mas a gente tava lá, desde o início pensando negritude, quebrando a cabeça sobre negritude, e todas as coisas que se desencadeiam a partir disso. Como classe, como família, como raiz... porque esses temas eram gatilhos para eu fazer o fazer artístico e o

¹¹ Formada por artistas negros, a Cia. Espaço Preto nasceu em março de 2014, na cidade de Belo Horizonte, pesquisando Arte Marginal, Dramaturgia Negra e história e cultura afro-brasileira. Fonte: site teatro mineiro. Disponível em: <<http://www.teatromineiro.mg.gov.br/component/k2/1012>>. Acesso em: 20 out. 2020.

docente, então hoje eu não consigo me desvincular dos temas para ensinar dança também, sabe? (NUNES, 2019).

Relaciono a maneira como Eli vincula os fazeres e os temas acerca de dança, sociedade com Pimentel (2009, p. 117), quando a autora diz: "É preciso dar aos professores de educação artística a formação e condições adequadas para se tornarem sujeitos pensantes de seu contexto e de suas ações". Eli articula seus contextos, experiências artísticas e práticas docentes em um único fazer, exemplificando como isso acontece na experiência. De modo similar, Marlaina expressa que as experiências significativas ao longo de sua vida acabaram permeando a sua docência. A artista-professora identifica momentos em sua trajetória que remontam desde a infância até os dias atuais, e os relaciona com sua prática docente:

Olha, quando eu era criança, na minha cidade, Carangola, uma cidade muito pequena, tive uma professora de Jazz em uma escolinha livre de dança, que, hoje eu vejo, muito da minha maneira de relacionar com as crianças tem referências dela. Ela dava uma possibilidade de experimentar mais, não era uma coisa muito fechada. Da graduação vem a consciência corporal e a educação somática, espetáculos e coisas interessantes que fui buscar além da formação. [...] Então hoje eu vejo que minha ação docente, minhas escolhas em sala de aula, o que eu desenvolvo, tem muita relação com as experiências em dança que eu tive, do Jazz que fiz quando era menor, ou do contemporâneo que fiz durante um tempo, e até do balé clássico [...] Então eu não acho que existe uma docência que seja deslocada da experiência. Acho que a gente vai se formando e o professor é. Eu não sou professora aqui e outra pessoa lá fora, eu sou essa pessoa. A gente vai educando e mostrando pelo que a gente é. Então eu não consigo deslocar minha ação docente de minha experiência anterior, e das atuais, como ver uma exposição, fazer uma aula, conhecer outra metodologia, outra linguagem. Isso tudo vai criando uma teia. Acho que minha relação docente é isso, colada na minha experiência, na minha vivência artística (RORIZ, 2019)

Marlaina traz novamente a dimensão das escolhas e dos fazeres que são imbricados na vivência do professor. Destaca-se que situações de infância repercutem em seu fazer atual, o que considero como uma característica de um processo educacional significativo. São encontros de ensino-aprendizagem que colaboram na construção do indivíduo, ultrapassando o limite dos conteúdos,

técnicas e afins. Observamos que essas experiências enriquecem a teia citada por Marlaina.

É parte do ofício professoral a busca por estratégias que auxiliem o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, o professor pode se utilizar de recursos didáticos e de uma infinidade de práticas pedagógicas. Pensando no fazer artístico-docente, a ação pedagógica pode ser ampliada, ora por um fazer, ora por outro. Sobre isso, Anna Vitória Alves, Eli Nunes e Marlaina Roriz compartilham algumas estratégias que usam ou já utilizaram. Anna Vitória destaca os procedimentos de pesquisa e criação para o ensino-aprendizagem de dança:

Tentando ser mais objetiva e colocando mais organizadamente, as práticas pedagógicas seriam: a pesquisa, essa investigação tanto do tema quanto a investigação corporal, para a criação; e a criação, como prática pedagógica. Citaria estas duas como principais: a pesquisa e a criação. [...] como recurso didático, eu uso muito vídeo, muita apreciação de vídeo [...] Também fazemos excursões, ir pessoalmente assistir uma apreciação. Ah, e muitos livros obviamente, tanto dialogando com o interesse deles, como no caso da dança de rua, e também como recurso imagético devido às ilustrações (ALVES, 2019).

Eli também destaca a criação, além de outros elementos, como a improvisação e a apreciação artística:

Bom, eu acho que os que tem me auxiliado mais, ultimamente, nas práticas pedagógicas, tem sido os jogos, as dinâmicas de movimento, as criações artísticas, as propostas pedagógicas de criação artística, várias que existem na sala de aula escolares, seja essa criação a do improviso, seja da composição, individual ou em grupo, essas práticas pedagógicas [...]. Um exemplo básico que a gente fez muito no curso, e eu uso bastante na escola também, de diferentes jeitos, é o "cardume". Que é uma prática pedagógica, que é um jogo de improviso que, para mim, cola a prática artística ao aprendizado imediatamente, por que ela pede um estado de presença e de conexão do grupo, e que vai buscar o improviso, movimento através do improviso. [...] disponibilizar o tempo para que as pessoas criem, a partir de comandos ou temas específicos, essa prática eu acho muito rica [...] Porque a pessoa traz muita bagagem, que eu acho que ela precisa ser expressada, pra que a gente possa pontuar e lapidar junto com a pessoa as coisas, então essa prática da criação eu gosto muito. Os recursos... eu acho que é um tipo de fruição um recurso didático de assistir vídeos, muitos, e muitos, e muitos vídeos, mesmo que eles não vejam sentido, mesmo que o conteúdo do vídeo não lhes pareça muito interessante. Assistir vídeo comentando, mostrar, perguntar, questionar, mostrar caminhos através dos vídeos para que eles abram as possibilidades de

compreensão. Mas também apresentar o recurso do registro escrito, apresentar livros de dança, ler dança com eles, ler história da dança, ler processo de criação, histórias de dançarinos. Esses recursos são os que tem mais me auxiliado, ultimamente (NUNES, 2019).

Marlaina, como Eli, destaca o uso de improvisação no ensino-aprendizagem de dança:

[...] Vou trabalhar fluência na sala de aula. Então eu faço uma projeção de luzes e linhas, coisas baixadas da internet do Youtube, e peço as crianças que façam uma improvisação dançando o que elas estão vendo, isso depois de trabalhar a fluência de movimentos contínuos e interrompidos. Isso é uma experiência artística que fiz em Viçosa. Tem a experiência de um espetáculo que fiz em Viçosa em que usávamos a voz. E como agora é uma turma que tem um perfil muito agitado, que fala muito, estamos trazendo isso pra cena, tentando construir uma coreografia usando a voz como recurso. A primeira cena vai ser eles passeando e falando, passeando e falando, e a voz crescendo, crescendo, crescendo na tentativa de que eles percebam o que é uma sala barulhenta demais. Pode ser uma prática pedagógica, um modo de fazer com que eles se percebam, um recurso. Já que a intenção é que eles percebam o que estão fazendo, como trabalhar uma possibilidade em dança? Então eles andam pelo espaço e começam, uma voz após a outra, como se estivessem na Praça Sete, um a um e a voz vai crescendo, crescendo, crescendo até que um dá um sinal e todo cai todo mundo. Qual a diferença? A ideia é, como eu, professora, consigo conversar com vocês, como vocês escutam? E eles perguntam: a gente faz isso? Eu falo, é a gente tem conversado assim, com todos falando ao mesmo tempo sem nos entender. Fizemos isso no último horário hoje. Acho que isso é um recurso (RORIZ, 2019).

Percebeu-se que em todos os relatos a criação é uma estratégia em comum, seja em um processo de construção de cena e movimentos, ou na improvisação. Isso corrobora com a discussão trazida no segundo capítulo dessa pesquisa, em que se levanta o processo de criação artística como espaço de conhecimento em Arte, ao qual Marques (2014) atribui importância para o ensino-aprendizagem. Há também o uso da tecnologia digital como ferramenta, no caso, o vídeo, utilizado com finalidade de atingir objetivos relacionados à fruição, pesquisa e criação. Ressalto, ainda, a presença dos elementos textuais, trazidos por Eli e Anna Vitória, e a forte influência dos jogos na prática de Eli.

Destaco na ação docente de Marlaina a utilização de um aspecto insurgente em sua realidade cotidiana, como mote de um processo artístico/educacional. Considero que as pontes geradas pelas vivências artísticas fornecem materiais docentes que podem potencializar a articulação entre os acontecimentos cotidianos

e o processo artístico da turma e/ou aluno. Para isso, observa-se a necessidade de se atentar para as demandas e características da turma de estudantes e considerar os acontecimentos diários como um contexto passível de processos criativos. A cena trabalhada por Marlaina evidencia essas pontes, quando, ao identificar na turma uma característica de agitação que compromete as relações, a artista-professora propõe uma experiência artística que traz reflexão sobre coletividade e os modos de se relacionar.

Ainda sobre as práticas docentes, Eli Nunes reflete, sobre a apresentação cênica em sala de aula como um recurso metodológico:

Uma coisa que eu uso pouco, e que eu me questiono sobre isso também, é me apresentar em sala de aula no sentido mais cênico, sabe? Fazer cena em sala de aula. Eu já usei algumas vezes, eu sei que funciona, mas eu sinto que eu crio um distanciamento do aluno quando eu faço isso dentro de sala de aula. Nesse sentido de colocar o professor como um artista, num pedestal, uma coisa inalcançável. É claro que gera inspiração, mas eu acho que a gente pode gerar inspiração de outros jeitos a partir da docência, que é artística, que tem suas qualidades, mas que não no sentido de me vejam agora vou espetacularizar. Eu não gosto de espetacularizar o ambiente da sala de aula. Às vezes funciona muito, às vezes a turma está num caos tão completo que quando você começa a fazer uma cena levando a sério e mostrando que você sabe, todo mundo volta para você. Mas também... Eu acho que talvez eu até posso usar mais esse recurso, mas eu ainda acho que ele distancia um pouco esse educador, que nesse meu primeiro momento está criando vínculo, criando ainda uma relação (NUNES, 2019).

A concepção de artista-docente abre espaço para novos modos de atuação professoral. Com isso, o ensino-aprendizagem ganha novas possibilidades de compartilhamento dos conteúdos e/ou ideias a serem trabalhados. Eli Nunes indica a atuação cênica como uma possível metodologia a ser usada em sala de aula, no entanto, salienta a importância da condução docente para que essa estratégia não se esvaia na espetacularização. Esse modo de pensar o ensino-aprendizagem correlaciona diretamente com os universos da arte e da docência, que, segundo Marques (2014), é no hibridismo que se constitui a ação do artista/docente, logo ele é aquele que dança educando e educa dançando.

Ao planejar, o professor estrutura e objetiva os seus fazeres, afim de se alcançar algumas metas, relacionadas a conteúdos específicos e ao próprio aluno em seu estar social e/ou individual. Nesse contexto, a abordagem e as escolhas

metodológicas se mostraram fundamentais para alcançar os objetivos desejados. Compreendendo que a prática artístico-docente sugere perspectivas de ensino-aprendizagem, foi perguntado o que os docentes entrevistados esperam do desenvolvimento do aluno. Para Anna Vitória, é importante que os alunos compreendam a dança como conhecimento:

[...] minha principal expectativa é que eles compreendam que existe uma construção de conhecimento em arte, de que a criação, a experimentação, a improvisação, a pesquisa, tudo isso contempla o conhecimento artístico. Que entendam que dança não é só coreografia, que existe conhecimento em arte e que o fazer artístico é um trabalho, uma profissão, e não um dom divino ou que venha do nada, algo feito só por amor, sem precisar ganhar dinheiro. Sempre reforço que é um trabalho, aula é trabalho, pesquisa é trabalho, uma roda de conversa é um trabalho, dentro do processo criativo. [...] Que vejam a importância da arte para a cultura, e que sejam um público consciente que valorizem o trabalho artístico, mesmo que não se tornem um. Acho que são estas quatro coisas, ampliar as possibilidades entendendo que a arte é uma possibilidade de vida (profissional), que é um conhecimento, que o processo criativo envolve construção de conhecimento e ser um público consciente (ALVES, 2019).

Eli destaca a possibilidade da experiência artística, a partir de suas especificidades, contribuir para o desenvolvimento humano, político e cidadão do aluno:

[...] minha expectativa, é que ele seja uma pessoa disponível para a arte, nesse sentido amplo da arte, do fazer artístico. Acho que essa é minha principal. Porque eu acho que a partir dessa disponibilização enquanto ser humano mesmo, ser humano que é um corpo... que não é um corpo dócil, que um corpo vivo, ágil, questionador, cidadão, relacional, político. A Isabel Marques fala um pouco desses corpos, que é um corpo que se relaciona, e ao se relacionar ele é crítico, e ao ser crítico ele é político, e aí ele é cidadão, porque ele - também - através de política interfere. Essas qualidades de corpos (de corps e corps) me interessa no aluno. Mais do que fazer com que ele também queira ser um artista-docente, que ele permita que a arte atravesse a vida dele, no sentido de ser um ser humano mais sensível, mais empático. Que ele consiga através da arte, através das funções cognitivas que pode desenvolver através da arte, transformar outros ambientes que não o da arte, em um sentido de transformação mesmo, que apenas este tipo de aprendizado pode gerar. Assim como nós que fomos muito aplicados em matemática conseguimos ser dançarinos diferentes, que eles através da dança possam ser pedagogos, engenheiros, banqueiros, apresentador de televisão... o quer que eles sejam, com outra capacidade cognitiva,

que é gerada a partir do movimento. E aí estamos falando desses saberes específicos, que estão na dança mesmo (NUNES, 2019)

Para Marlaina, embora não haja uma expectativa específica, a experiência artística poderá contribuir para uma formação diferenciada:

Independente de estarmos articulando a prática, ou fazendo, a gente cria expectativas, e eu acho que não deveríamos, pois é a experiência do outro. Mas o que eu gostaria é que pelo menos eles tivessem um contato, ainda que mínimo, com a Dança e com as possibilidades artísticas [...] Não sei se tenho uma expectativa além de que eles tenham um contato com isso, que tenham uma experiência mesmo que pequena em arte. O ensino de arte na escola contribui para uma formação diferente, já é uma formação diferente dessa tradicional. [...] É claro que com o meu fazer artístico eles terão uma experiência limitada pelos meus recortes, mas pode também ser um link para que eles procurem outras coisas. As redes são possíveis. Então que eles tenham esse contato e que a partir do que vivenciaram aqui procurem outras coisas. [...] Essas experiências vão acontecendo e as redes vão se somando, ou não, a gente não sabe, né? Mas minha expectativa é de proporcionar uma pequena experiência a partir do meu fazer artístico, porque acredito que a educação se dá nessa relação e o professor de arte não consegue, ou não deveria descolar sua docência de sua experiência, sua vivência artística (RORIZ, 2019).

Os posicionamentos de Eli, Anna Vitória e Marlaina contemplam uma proposta de arte que se correlaciona com a vida. Saliento, nesse sentido, o relato de Eli, que espera que seu trabalho desperte no indivíduo uma sensibilidade, para que este alcance capacidades de se relacionar socialmente, de modo a considerar a experiência de si dentro de seu contexto.

De acordo com Pimentel (2009), um processo educacional nesses moldes necessita de conhecimentos pedagógicos e vivências artísticas igualmente consolidadas. Como explica a autora, "uma não é mais importante que a outra, e é no equilíbrio onde reside grande parte do sucesso do processo de ensino/aprendizagem de Arte." (PIMENTEL, 2009, p.119)¹². Ser artista não é garantia de saber ensinar arte, ao passo que ser professor não garante que as experiências artísticas sejam manifestadas no processo do indivíduo docente. O ser artista, segundo Pimentel (2019), não se relaciona com produção massiva de trabalhos artísticos, tão pouco se vincula a reconhecimentos midiáticos e

¹² "Unas no son más importantes que las otras y es en el equilibrio, donde reside gran parte del éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje del Arte." (tradução nossa).

institucionais. É necessário que haja a vivência de processos artísticos, que poderão colaborar com uma leitura de mundo. Nos relatos de Marlaina, pontua-se diversas vezes o como escutar uma música ou o ver uma exposição, que perpassam por ela e, consequentemente, pelo seu fazer docente.

A contribuição que o ensino de Arte pode dar para a escola está intimamente ligada aos saberes que se constroem a partir da experiência do sujeito. Para isso, como enuncia Rocha (2014)¹³, é preciso de bons educadores. No contexto da Arte cabe a esses educadores despertar uma consciência sensível de ser/estar no mundo. Lia Rodrigues, em entrevista a Silvia Soter,diz:

Eu entendo hoje o aprendizado como uma coisa muito mais ampla do que aprender uma técnica. É aprender a ser artista, aprender a estar no mundo, aprender várias coisas que foram entrando no meu entendimento do que é dar uma técnica (BRAGA e SILVEIRA, 2018, p. 55).

Como explicitado por Lia Rodrigues, o aprendizado em arte não se limita a aprender uma técnica, embora esse elemento seja importante, mas pode ser atravessado por experiências que traçam concepções e entendimentos do ser individual e social. Sobre isso, Eli Nunes reflete:

É que a dança está atravessando o sujeito ali, e está sujeitando ele a novas experiências. Para mim tem parecido revolucionário esse lugar do artista, eu enquanto artista-docente poder pontuar, dar dicas, gerar caminhos possíveis para que eles mesmos se conectem com as coisas que eles já gostam, e às vezes não trazem (NUNES, 2019).

Assim, quando um educador ilumina seus fazeres e experiências artístico-docentes, em prol de um ensino-aprendizagem que valoriza o sujeito, acaba por validar a via de mão dupla que caracteriza o processo educacional. Logo, nos alimenta e fortalece enquanto sujeitos artistas/educadores, como afirma Marlaina (2019) "Somos artistas e professores, e é isso que nós somos."

¹³ Palestra de Tião Rocha. Informação verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa pesquisa após ter percorrido de forma breve a história da Dança na educação brasileira. Foi possível perceber que a Dança é uma área de conhecimento que ainda está em vias de estabilização na educação básica. Há uma lei que a regulamenta – Lei nº 13.278/2016 –, no entanto, ainda não foi suficiente para garantir amplo acesso. Uma das razões para isso é a hierarquização curricular, que não comprehende o ensino de Arte igualmente importante como outras áreas de conhecimento. Logo, a Arte sofre com constantes perdas de espaço. Ainda assim, diante das instabilidades, houve diversos avanços para a área de Dança, como o aumento do número de graduações e de pesquisas, a presença nos documentos oficiais que norteiam a educação básica, e a presença de professores formados em Dança atuando em escolas de educação básica do país.

Depois de compreender um pouco das trajetórias da Dança no Brasil, o presente estudo se debruçou sobre um dos aspectos singulares do ensino de Arte. Assim, lançou o olhar sobre os processos de criação artística, e sobre como estes podem configurar um espaço para a construção de conhecimento. Logo, identificou-se como a criação no ensino-aprendizagem em Arte pode ser uma perspectiva potente nos processos educacionais. Quando os processos de criação, já muito experimentados na prática artística, são considerados na prática docente, tendem a ampliar as possibilidades de aprendizagem, uma vez que lidam com a experiência do sujeito. Acompanhando Bondía (2002), é a partir do saber que deriva da experiência que conseguimos nos apropriar de nossas próprias vidas. Essa junção dos fazeres que habita o âmbito artístico e docente nos levou ao conceito artista-professor-pesquisador. Esse conceito se dá por uma prática que consegue articular esses três fazeres, que são independentes, mas possuem ampla possibilidade de diálogo. Percebemos que é possível construir um estado de ação que é ao mesmo tempo pedagógico, artístico e, ainda, permeado pela pesquisa.

As entrevistas de Anna Vitória Alves, Eli Nunes e Marlaina Roriz, artistas e docentes que atuam no ensino básico, elucidaram caminhos possíveis de uma prática artístico-docente. A partir dos relatos das entrevistadas, foi possível compreender como o conceito de artista-professor-pesquisador pode ser compreendido em situações do cotidiano docente. Assim como as experiências

reverberam de maneira única e em cada um, correspondendo de forma coerente com as histórias e conexões que cada indivíduo faz com o que lhe passa, as vivências artísticas e a ressignificação destas para o fazer docente também ocorrem de maneira ampla e diversificada. São três vivências artísticas, experiências docentes e relatos diferentes, mas que contemplam um fazer que valoriza a Arte e a Dança a partir do olhar de um artista que vive e consome arte, em seu fazer, fruir e pesquisar. Ressalta-se nos três relatos que a docência que se faz articulada com as vivências artísticas tende a abrir um leque de possibilidades didáticas ao docente, favorecendo para que este colabore no processo de ensino-aprendizagem do discente com experiências artísticas que permitam novas perspectivas de relação consigo e de leituras de mundo.

Concluir a graduação me debruçando sobre esse tema foi algo significativo para mim. Durante minha trajetória educacional, estive envolvido e me apaixonei pelos universos artístico e docente, cada qual em seus nichos específicos. Refletir mais profundamente um fazer em que esses dois campos se correlacionem de maneira mais palpável foi importante e apurou minhas percepções sobre a prática docente no ensino básico. Nesse contexto, vale ressaltar que professorar Arte e/ou Dança no ensino básico é uma realidade que almejo desde a entrada na universidade, pois sempre acreditei que o ensino-aprendizagem em Arte poderia ser diferente. Hoje, percebo que um caminho viável para a construção de uma educação artística diferenciada passa pela valorização da experiência do discente, sem que esta seja descolada de uma reflexão e dos conteúdos específicos da área da Dança.

Através desse estudo, foi possível perceber a potência existente em uma atuação docente que seja artística e, ao mesmo tempo, pedagógica. Salienta-se que uma metodologia artístico-docente pressupõe imbricamentos, mas não hierarquias, ou seja, o fazer docente e o fazer artístico são equivalentes. Contudo, sendo a impermanência parte da vida, torna-se comum que em determinados momentos nos comuniquemos mais diretamente com um fazer ou outro. No entanto, tratando-se do artista-docente, é importante que ambos coexistam, mesmo que em proporções distintas, como complementa Primo (2014, p. 197): "E assim vamos sendo hora mais artista, hora mais docente, hora mais artista docente".

Compreendo que o lugar do artista-docente passa por considerar e validar as experiências, tanto as suas como a dos discentes, Logo, necessita-se que o docente possua atenção, sensibilidade e improviso para lidar com as infinitas possibilidades

que possam surgir. O bonito desse modo de trabalho é a horizontalidade que se faz a partir de experiências e vivências, uma vez que estas não são medidas em qualidade ou quantidade, mas são particulares e condizentes com a trajetória de vida de cada um. No entanto, é importante que essa horizontalidade seja conduzida, e é aí que o docente, transpassado por suas vivências artísticas e pedagógicas, se faz presente.

O fazer artístico-docente é um lugar/estado de constante reinvenção, pois considera o sujeito em sua completude. Assim, cabe ao artista-docente 'temperar' o seu próprio estado de ser/estar com o estado da turma que vivenciar as experiências propostas. Essa característica me remete a um estado de exposição e jogo de improviso, elementos comuns na cena, que logo transportam minha percepção de docência ao desdobramento de uma ação artística.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Ribeiro. O mundo é redondo como uma rosa: imaginação poética e criação pedagógica. In: MATTAR, S.; ROIPHE, A. (Org.). **Arte e Educação: Ressonâncias e Repercussões**. São Paulo: ECA-USP, 2018.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, 2002, p. 20-28.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL, L. D. B. Lei nº9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de junho de 2018. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação: Leis Ordinárias 2018.

BRASIL. Lei nº13278/2016, de 2 Maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Portal da Legislação: Leis ordinárias 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/lei/l13278.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998.

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

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

BURATTO, Ana Clara; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. O Curso de Graduação em Dança - Licenciatura da EBA/UFMG: Diálogos Entre Políticas Públicas, Projetos Sociais e Perfil Discente. **X Congresso ABRACE**, Campinas, v. 19, ed. 1, 2018.

COSTA, Fabiola CirimbelliBúrigo. A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. *Revista Nupeart*, Florianópolis/SC, v. 8, 10-27, set. 2010.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez; ANDRIETA, Geovana; TORTORELLA, Luiza; TENÓRIO, Marina; HANADA, Ayumi. Dança na educação básica: reflexões sobre o

papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto escolar. **Conceição**, Campinas, ed. Edição Especial, p. 125-180, out. 2018.

DETTONI, José. A Arte e o Homem - Uma visão filosófica. Saber Científico, Porto Velho, v. 2, n. 2: 98 - 102, jul./dez., 2009.

DOMINGUES, C. L. K. A Importância da Imaginação na Educação. ANALECTA, Guarapuava/PR, v. 11, n.2: 11-22, jul./dez., 2010.

FARID, Alexandre. **Educador premiado destaca os pilares da boa aprendizagem**. 2018. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/portfolio/a-arte-de-educar-com-tiao-rocha/>>. Acesso em: 24 out. 2020.

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

MARQUES, I. A.; BRAZIL, Fábio: Arte em Questões. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUES, I. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje**: Textos e Contextos. Ed.: 06. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. Ouvirouver, Uberlândia/MG, V.10, n. 2: 230 - 239, jul. /dez., 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTEIRO, Elisa Nunes. **Ruído em Movimento**: A trajetória de uma educadora negra no curso de Dança - Licenciatura. Orientador: Prof. Dr. Wagner Leite Viana. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ORDINE N. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Bombassaro LC, tradutor. Rio de Janeiro: Zahar; 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. **Fronteiras e alteridade**: olhares sobre as artes na contemporaneidade, Belém/PA, p. 15-24, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Saber arte para saber enseñar arte: la formación de los maestros de educación artística. **PensamientoPalabra y Obra**, Colombia, v. 1, p. 117-120, 17 abr. 2009.

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

QUINTANA, M. A Cor do Invisível. 2 ed. Brasil: Editora Globo, 2006. São Judas Campus Unimonte. A importância do ensino da arte nas escolas - Ana Mae Barbosa.

2016. (2m46s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U4oxwpH_kM>. Acesso em: 17 de set. 2019.

ROCHA, Tião. Educação acontece em todo lugar [Palestra Completa]. *Youtube*. Publicado por MM Gerdau. 6 nov. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PjQqjz01H-M>>. Acesso em: 24 out. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVA, T. T. S: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed., 1^a reimpressão, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Silvia Camara Soter; BRAGA, Paola Secchin. Artista em situação pedagógica: O ensinar na prática de Lia Rodrigues. **Conceição:** Metodologias, Sistemas Metodológicos e Técnicas, Campinas, v. 7, ed. 1, p. 49 - 68, jan./jun. 2018.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. Cadernos Cedes, Campinas/SP, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência*. Campinas: Papirus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 *apud* SILVEIRA, Silvia Camara Soter; BRAGA, Paola Secchin. Artista em situação pedagógica: O ensinar na prática de Lia Rodrigues. **Conceição:** Metodologias, Sistemas Metodológicos e Técnicas, Campinas, v. 7, ed. 1, p. 49 - 68, jan./jun. 2018.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. Cadernos Cedes, Campinas/SP, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

VELLOSO, Marila. Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação. *Ouvir ouver*, Uberlândia, v. 10, ed. 2, p. 220-228, jul./dez. 2014.

VIGOTSKY, L. S. A Imaginação e a Arte na infância.1 ed. Brasil: Relógio D'Água, 2009.

ZEZÉ PINA. Zezé Pina, 1998. Poesia. Disponível em: <<http://zezepina.utopia.com.br/poesia/poesia10.html>>. Acesso em 18 de set. 2019.

APENDICE

Roteiro de entrevista

- 1.** Como você observa a relação entre o fazer artístico e a prática docente para o professor de Dança?
- 2.** A relação entre o fazer artístico e a prática docente tem sido um tema recorrente e importante na discussão de autores, como Lúcia Pimentel, Ana Mae Barbosa, Ana Terra, entre outros, que abordam o ensino-aprendizagem em Arte/Dança na atualidade. A partir de sua experiência, como você observa a atuação do artista e professor de Dança na educação básica? Quais possíveis contribuições? Quais dificuldades? Quais possibilidades?
- 3.** Essa relação tem feito parte da sua experiência como artista-professor no ensino básico? Como?
- 4.** Você poderia citar entre suas experiências artísticas, aquelas que influenciaram em sua experiência docente? Como se deram essas influências?
- 5.** Você poderia descrever práticas pedagógicas e recursos didáticos em que a relação entre fazer artístico e prática docente se fez presente?
- 6.** Ao articular o fazer artístico e a prática docente, qual sua expectativa em relação ao desenvolvimento do aluno?