

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM *PERFORMANCES* CULTURAIS

EURIM PABLO BORGES PINHO

***PERFORMANCES* DA DANÇA-EDUCAÇÃO:
AUTONOMIA E AUTOGOVERNANÇA**

Goiânia, 2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	EURIM PABLO BORGES PINHO		
E-mail:	eurimpa-blo@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não			
Vínculo empregatício do autor	PROFESSOR ESTADO E MUNICIPIO		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	PERFORMANCES DA DANÇA-EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E AUTOGOVERNANÇA		
Palavras-chave:	DANÇA-EDUCAÇÃO, AUTONOMIA, AUTOGOVERNANÇA E PERFORMANCEE		
Título em outra língua:	PERFORMANCES OF DANCE-EDUCATION: AUTONOMY AND SELF-GOVERNING		
Palavras-chave em outra língua:	DANCE-EDUCATION, AUTONOMY, SELF-GOVERNING AND PERFORMANCE		
Área de concentração:	ARTES		
Data defesa: (23/11/2015)			
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais		
Orientador (a):	Fernanda Pereira da Cunha		
E-mail:	Fernanda.pcunha@hotmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

EURIM PABLO BORGES PINHO

***PERFORMANCES DA DANÇA-EDUCAÇÃO:
AUTONOMIA E AUTOGOVERNANÇA***

Dissertação apresentada à Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal de Goiás, como exigência para obtenção do título de Mestre em *Performances Culturais*, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Pereira da Cunha.

Goiânia, 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

PINHO, EURIM PABLO BORGES
PERFORMANCES DA DANÇA-EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E
AUTOGOVERNANÇA [manuscrito] / EURIM PABLO BORGES
PINHO. - 2015.
CLXXXIX, 189 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. FERNANDA PEREIRA CUNHA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola de
Música e Artes Cênicas (Emac) , Programa de Pós-Graduação em
Performances Culturais, Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos.

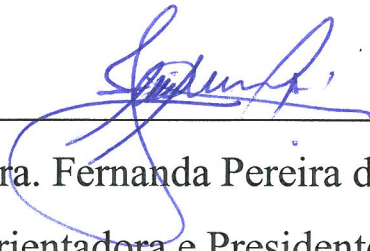
Inclui gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. DANÇA-EDUCAÇÃO. 2. AUTONOMIA. 3. AUTOGOVERNANÇA. 4.
PERFORMANCE. I. CUNHA, FERNANDA PEREIRA, orient. II. Título.

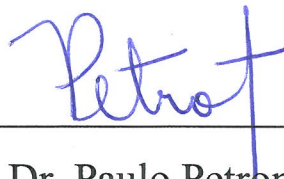
EURIM PABLO BORGES PINHO

***“Performances da Dança-Educação:
autonomia e autogovernança”***

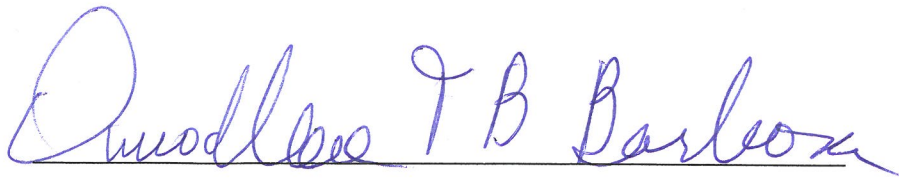
Trabalho final de curso defendido e aprovado em vinte e três de novembro de
dois mil e quinze, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dra. Fernanda Pereira da Cunha
(UFG) - (Orientadora e Presidente da Banca)



Prof. Dr. Paulo Petronílio Correa
(UFG e UNB)



Prof. Dra. Ana Mae Barbosa
(USP e Universidade Anhambí Morumbi)

Mas como pode o sentido ser dito de diferentes maneiras, pela palavra ou pela imagem, pela narrativa ou pelo gesto puro, a dança recorre a estes múltiplos meios, integrando-os e transformando-os em movimento.

Trata-se de um outro aspecto da imanência.

José Gil

À mãe, Dercília Ferreira, guerreira, minha primeira educadora, que nos deixou no mesmo ano em que entrei para o mestrado. Sei que, de onde ela está, acompanha meu processo e me envia forças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois santificado é e sempre será o seu nome.

Ao meu primeiro arte-educador, meu pai Divino Moreira. Enquanto todos reclamam de seus filhos rabiscarem as paredes das casas, ele deu um lápis para cada filho dizendo: “*Essa parede é toda sua, essa é sua e essa é sua. Mãos à obra*”. Marceneiro, ajudou-me carinhosamente na confecção dos objetos cênicos das minhas exposições. Às minhas irmãs Cristiam Kelli, pela força e pela longa caminhada escolar por que passamos juntos, apenas nos separando na Universidade, e à mestranda Elem Kelrim, incentivando-nos e ajudando-nos um ao outro a não desistir. Aos meus queridos sobrinhos, Pedro Henrique e Renato Levi, dos quais estive tão ausente nesse período e que me ensinaram a força da palavra saudade.

À minha vida, Pablo Henrique, que esteve sempre do meu lado e suportou todo meu mau humor, me amando e entendendo que minhas faltas eram para um bem comum. “*Vida, te amo chega dói...*”.

Aos meus amigos, pela compreensão e solidariedade.

Aos amigos da Educação Física da ESEFEGO, em especial à Dra. Nara Rejane, que me impulsionou para o mestrado, e aos queridos amigos da Dança, que sempre contribuíram comigo e me deram forças para seguir adiante.

Aos meus colegas do mestrado da UFG e da USP, com os quais tive a oportunidade de preciosos diálogos para a minha formação, em especial a duas pessoas maravilhosas, Mariana Tagliari e Deusimar Gonzaga, que este mestrado me oportunizou conhecer e tornar eternos amigos e que comungaram muito próximo de mim as dores e os sabores de um mestrado.

Aos professores do Programa de Mestrado da UFG e da USP, em especial ao coordenador desse programa, Prof. Dr. Robson Correa de Camargo, pela rica e ética formação que me proporcionou.

À minha banca de mestrado, Prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa, Prof. Dr. Paulo Petronílio e Prof.^a Dr.^a Sainy Coelho Borges Veloso, dos quais tive a honra de receber valorosas contribuições e direcionamentos.

Ao grupo de pesquisa e-arte-educação crítica no ciberespaço da EMAC-UFG e aos alunos do curso de especialização em Arte/Educação Intermediática Digital – EaD – educação a distância, com quem pude dialogar e aprender muito.

Aos meus queridos alunos da EMTIPSA, pois sem eles todo este trabalho não teria sentido, e à equipe dessa escola, em nome da diretora Marlúcia Coutinho e das coordenadoras Maria Aparecida Vasconcelos e Lázara Manze, que sempre mantiveram os portões abertos para minha pesquisa e por acreditarem que a arte é essencial à vida escolar.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em nome da secretária Neide Aparecida e sua dedicada equipe, possibilitando-me o afastamento para esta pesquisa e a autorização para desenvolver minha pesquisa em uma de suas unidades municipais. Espero poder devolver para os alunos os frutos conseguidos nessa fase acadêmica, na forma de um ensino voltado para a autogovernança pela dança.

Ao Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França, seus funcionários e alunos, pela compreensão pelas inúmeras vezes que precisei me ausentar do trabalho e pelo apoio. Faço esse agradecimento em nome da ex-diretora Maria Terezinha Marques, que em 1997 me disse: *“Eu vou te ensinar a dar aulas de dança, venha comigo”*, da também ex-diretora Sônia Maria de Araújo, que deu continuidade à minha dança e deu asas à minha imaginação, e ao atual diretor, Eliseu Ferreira, que brilhantemente vem conduzindo a formação artística dessa instituição, e em especial aos coordenadores de dança desta instituição, Simone Malta e Andreia Rossi, pelo companheirismo nesta dura caminhada.

A quem fez a diferença na minha carreira, me fez bailarino e professor de dança, meu primeiro professor de dança Wanderley Cavalcante – ESEFEGO, que trilhou este meu caminho pelo viés da dança, dança que eu nunca havia imaginado em seguir como profissão e que hoje é a minha vida. Também agradecer a minha primeira orientadora de trabalho docente na especialização em Educação Física Escolar na UFG, que me ajudou a direcionar minhas pesquisas em direção à dança-educação, professora Valeria Figueiredo.

Agradeço carinhosamente aos que estiveram em vários momentos comigo, auxiliando-me na construção deste trabalho, que muitas vezes nos exige ser dois. À Flaviane Ferreira, Vanessa Volskelis, Jorge Mattos e Will Sousa.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fernanda Pereira da Cunha, que me guiou com ética e verdade e me ensinou a dar letras às minhas danças.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	09
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE QUADROS.....	14
 RESUMO.....	 15
ABSTRACT.....	16
 INTRODUÇÃO.....	 17
1 – PANORAMA SOCIOCULTURAL DAS DANÇAS ESCOLARES JUVENIS NAS CAPITAIS BRASILEIRAS PELO YOUTUBE.....	27
1.1. A IDENTIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTOS ACRÍTICOS DOS ESTUDANTES ESTABELECIDOS NAS <i>PERFORMANCES</i> EM DANÇA-EDUCAÇÃO.....	32
1.1.1. Drama Social: conflitos educativos entre a dança crítica e a tecnicista.....	33
1.1.1.1. Drama Social pedagógico: campo de tensões entre a dança crítica e a tecnicista na EMTIPSA.....	39
1.2. OBJETIVOS DESTE LEVANTAMENTO.....	43
1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS, TENDO COMO FONTE O <i>SITE</i> YOUTUBE.....	44
1.3.1. Procedimentos de corte de vídeos.....	48
1.3.1.1. Primeiro corte: vídeos que não tratavam diretamente do tema dança.....	48
1.3.1.2. Segundo corte: vídeos que não tratavam diretamente do tema dança na escola.....	49
1.3.1.3. Terceiro corte: vídeos que não tratavam diretamente da dança escolar juvenil, além de vídeos repetidos.....	50
1.4. ESTUDO DAS CATEGORIAS.....	53
1.4.1. Dança tecnicista.....	53
1.4.2. Dança escolar.....	55
1.4.3. Dança crítica.....	56
1.4.4. Autonomia em dança.....	57
1.4.4.1. Autonomia: A busca da liberdade.....	60
 2 – ANÁLISE DO PANORAMA SOCIOCULTURAL DA DANÇA ESCOLAR BRASILEIRA.....	 62
2.1. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DO PANORAMA SOCIOCULTURAL DA DANÇA ESCOLAR BRASILEIRA.....	62
2.1.1. Questão/tema 1: Qual é a cultura que se apresenta nas festividades juninas na escola?.....	64
2.1.2. Questão/tema 2: O que nos apresentam as danças em aberturas de jogos escolares e gincanas?.....	67
2.1.3. Questão/tema 3: Como a dança vem sendo desenvolvida pela educação física escolar?.....	71
2.1.4. Questão/tema 4: O que os jovens vêm consumindo como dança da internet?.....	75
2.1.4.1. A dança tecnicista: um drama social na dança escolar.....	78
2.1.5. Questão/tema 5: Como estão sendo desenvolvidas as danças em eventos escolares?.....	80
2.1.6. Questão/tema 6: Existem ações performáticas críticas dança-educativas na escola?.....	91

3 – PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR.....	98
3.1. DESENVOLVIMENTO DA <i>PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR</i>	99
3.2. A ABORDAGEM DANÇA-EDUCATIVA EM PROL DA <i>PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR</i>	106
3.2.1. As iconografias como chave do questionamento.....	106
3.2.2. Pensamento e movimento.....	107
3.2.3. A Abordagem Triangular para o desenvolvimento da <i>Performance Protesto Escolar</i>	109
3.2.4. A realização da <i>Performance Protesto Escolar</i> : uma proposição metadança-mídia.....	116
3.2.5. A ressignificação do universo musical e coreográfico consumido pelos estudantes da EMTIPSA.....	120
3.3. METADANÇA-MÍDIA: <i>PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR – UMA PROPOSIÇÃO DANÇA-EDUCATIVA</i>	123
3.3.1. Autonomia <i>versus</i> vulnerabilidade.....	126
3.3.2. Mundo digital e individualidade.....	126
3.3.3. Contexto sociocultural dos estudantes da EMTIPSA.....	129
3.3.4. Autogovernança.....	130
4 - EXPOSIÇÃO INTERMIDIÁTICA PROTESTO ESCOLAR.....	134
4.1. RECURSOS MUSEOGRÁFICOS DA <i>EXPOSIÇÃO INTERMIDIÁTICA PROTESTO ESCOLAR</i>	138
4.2. A VISITAÇÃO DAS <i>EXPOSIÇÕES INTERMIDIÁTICAS PROTESTO ESCOLAR</i>	145
4.2.1. Análise crítica da visita dos estudantes do curso de Especialização em Arte-Educação Intermidiática Digital – EAD	147
4.2.2. <i>Análise crítica da Exposição Intermidiática Protesto Escolar</i> na EMTIPSA....	162
4.2.2.1. Montagem da <i>Exposição Intermidiática Protesto Escolar</i> na EMTIPSA.....	165
4.2.2.2. Visita da <i>Exposição Intermidiática Protesto Escolar</i> na EMTIPSA.....	166
4.2.2.3. Debate após a visita à <i>Exposição Intermidiática Protesto Escolar</i> na EMTIPSA.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXO.....	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dançamídia fagocita o corpomídia.....	40
Figura 2 - Síntese ilustrativa do drama social que se estabelece neste estudo.....	43
Figura 3 - Dança Empreguetes - Dra. Isabel Campos.....	64
Figura 4 - Projeto 2º Bimestre - CEPVAME (Autonomia).....	64
Figura 5 - Coco de Roda Manoel André – Arapiraca.....	65
Figura 6 - Festa Junina – dança <i>country</i> – 11 de junho de 2010.....	65
Figura 7 - Dança kuduro sincrosone – GYN, GO.....	65
Figura 8 - Dança do Maranhão – Escola Primo Ferreira.....	65
Figura 9 - Vídeo dança indiana – Escola Santa Marcelina.....	65
Figura 10 - SESC Escola Cuiabá-MT – Festa Junina.....	65
Figura 11 - Dança Country 2013 – Festa Junina – Escola Santos Dumont.....	66
Figura 12 - Dança Country CEF- São Paulo – Festa Junina.....	66
Figura 13 - Apresentação da coreografia <i>Liberdade</i>	67
Figura 14 - Apresentação da coreografia <i>Africanidades</i>	67
Figura 15 - Crazy In Love, Till The World Ends, I Wanna GO – Coreografia.....	67
Figura 16 - Dança Kuduro – Gincana Uninorte – Acre.....	67
Figura 17 - PSY – Gangnam Style – Gincana Uninorte – Rio Branco – AC.....	68
Figura 18 - Escola Leonel – Serra, ES – Dança Copa 2010.....	68
Figura 19 - Colégio Teorema – Abertura dos Jogos da Amizade 2010 – Dança.....	68
Figura 20 - Dança da abertura dos jogos escolares de Floresta, PE.....	68
Figura 21 - Dança da Abertura dos Jogos Internos (Independência).....	68
Figura 22 - Gincana Escolar – Aliança, PE & Condado, PE – LA Divulgações.....	68
Figura 23 - GR CEP – Abertura dos Jogos Escolares do PR.....	69
Figura 24 - Dança Campeã do JESPA 2012 – Escola Prof. Elias.....	69
Figura 25 - Dança na abertura dos Jogos Escolares de Mandaguari.....	69
Figura 26 - Dança do Acre – 3º Ano de Química da Escola Técnica Rezende-Rammel.....	69
Figura 27 - Apresentação de dança na escola.....	69
Figura 28 - Apresentação da coreografia <i>Liberdade</i> Abertura da Copa SESC.....	71
Figura 29 - Apresentação da coreografia <i>Africanidades</i> . Abertura dos Jogos da SME.....	71
Figura 30 - Aula de <i>hip hop</i> Prof. Kjú e Alequinho.....	71
Figura 31 - Ação Escolar Belém, PA.....	71
Figura 32 - Festival Escolar de Dança 2012 – Cabo Frio, RJ (Ensaio).....	71
Figura 33 - Dança Escolar [8ª Série].....	71
Figura 34 - Escola Municipal Mário Lira – Dança-teatro – Prof. Zabdiel.....	72
Figura 35 - Jazz – Escola Tancredo Neves – Porto Velho, RO.....	72
Figura 36 - Escola Mun. de Tempo Integral Pe. Josimo Tavares – Palmas, TO.....	72
Figura 37 - Ensaio da dança parte 1 (13 06) Rio Branco, Sala 1º R.....	72
Figura 38 - Dança do siri (no Ernani Silva Bruno).....	76
Figura 39 - Dança do siri – 2007.....	76
Figura 40 - Dança do pinguim no Colégio Dorval Paem 1.....	76
Figura 41 - Dança do pinguim – Palmas Tocantins.....	76
Figura 42 - Dança equipe Acre III – semana de arte e cultura – Escola Eudes Veras.....	80
Figura 43 - Festival de Dança – Colégio Atheneu – 2º Ano B – Maceió, AL.....	80
Figura 44 - VIII semana cultural JMC – Alagoas – Dança do coco – parte I.....	80
Figura 45 - Grupo de Dança Escola Estadual Arthur Araújo Fênix.....	80
Figura 46 - Escola da Vida, dança com os meninos da Bahia.....	81
Figura 47 - Festa – Dança – Escola Estadual Teodoro Sampaio – Salvador.....	81
Figura 48 - Apresentação extra – Projeto Dança na Escola EREMAA.....	81
Figura 49 - Dança Circular no IV Festival de Dança e Ginástica.....	81
Figura 50 - Dança italiana (parte 1) – Escola Luís Rêgo.....	81
Figura 51 - Projeto pedagógico 2012, 5º ano – Dança Região Sul Goiânia GO[1].....	81
Figura 52 - Festival de Dança – Turma 13 G.....	82
Figura 53 - 5ª Mostra Cultural – João Baptista Pereira.....	82
Figura 54 - E.E. Scila Médici na 4ª Mostra Cultural em Campo Grande, MS.....	82
Figura 55 - Escola MMO – Dança – Mato Grosso (Siriri) 3ºF.....	82
Figura 56 - Dança na Escola Presidente Médici – Cuiabá, MT.....	82
Figura 57 - Escola Presidente Médici – Cuiabá, MT – Boi-Bumbá.....	82
Figura 58 - Alunas fazem apresentação de dança em escola– Lajedo, PE.....	83
Figura 59 - Dança do Coco – Escola Jornalista Manuel Amaral – 2012 – Lajedo, PE.....	83
Figura 60 - Festival de Dança Escola Pe. Balcer – 2012.....	83
Figura 61 - Dança do Rio de Janeiro.....	83
Figura 62 - Grupo de dança – Oito Zero Dois (28/05/10) Escola Tocantins.....	83
Figura 63 - Pio X – Festa de Fim de Ano – Noel Rosa.....	83
Figura 64 - Rio de Janeiro, Desordem Urbana. EM Pio X.....	84
Figura 65 - Grupo de dança Impacto Cultural.....	84
Figura 66 - Grupo de Dança do FIC 2013.....	84
Figura 67 - Dança do Boi – Escola Salazar – Porto Velho, RO.....	84

Figura 68 - Grupo de Hip Hop e Street Dance – Escola Tancredo Neves.....	84
Figura 69 - Arte de Educar Através da Dança S2.....	84
Figura 70 - Apresentação da Escola Santa Catarina – Waka Waka.....	85
Figura 71 - Apresentação da Música Kuduro.....	85
Figura 72 - Dança na Escola Estadual Sapopemba 2011.....	85
Figura 73 - Apresentação – Festival de Dança Escola Integral.....	85
Figura 74 - Dança contemporânea <i>Partindo</i> – ETI – SUL.....	85
Figura 75 - Dança de <i>hip hop</i> na escola – primeiro lugar, cidade de Palmas.....	85
Figura 76 - Dom Pedro II – Porto Nacional, TO – Danças 2012.....	86
Figura 77 - Grupo de dança da 8ª. Escola Dom Bosco – Aliança, PE.....	86
Figura 78 - Apresentação da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i>	88
Figura 79 - Apresentação da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i>	88
Figura 80 - Apresentação da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i>	88
Figura 81 - Ensaio da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i>	88
Figura 82 - Ensaio da coreografia <i>Indígena</i>	89
Figura 83 - Apresentação da coreografia <i>Bonecos</i>	89
Figura 84 - Dança Colégio Fabiana Pimentel.....	91
Figura 85 - Fonte: Jânio Cesar Santana Arantes (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	101
Figura 86 - Fonte: Beatriz Castelo Branco Alves (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	101
Figura 87 - Fonte: Juliana Gentil de Sousa (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	102
Figura 88 - Fonte: Vitória Alves de Oliveira (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	102
Figura 89 - Fonte: Hérica Santana Lima (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	102
Figura 90 - Fonte: Italo Augusto Duarte G. da Silva (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	102
Figura 91 - Fonte: Adria de Sousa Lima (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	102
Figura 92 - Fonte: Leandro Junio Vitor Pereira Martins (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	102
Figura 93 - Fonte: Lais Rodrigues Alconforado (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	103
Figura 94 - Fonte: Kamylla Stephany Ribeiro C. da Silva (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	103
Figura 95 - Fonte: Rayanna Barbosa Carvalho (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	103
Figura 96 - Fonte: Amanda Carvalho de Medeiros (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	104
Figura 97 - Fonte: Maxuel Xavier Dias (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	104
Figura 98 - Fonte: Inácio Soares Santana (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	104
Figura 99 - Fonte: Lais Rodrigues Alconforado (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	104
Figura 100 - Fonte: Adria de Sousa Lima (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	105
Figura 101 - Fonte: Isabella Maciel Feitosa (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	105
Figura 102 - Fonte: Agatha Maestri de Sousa Silva (estudante da EMTIPSA) Junho – 2013.....	105
Figura 103 - Imagem da primeira apresentação da <i>Performance Protesto Escolar</i> na EMAC-UFG, 23/jun/2013.....	115
Figura 104 - Imagem da primeira apresentação da <i>Performance Protesto Escolar</i> na EMAC-UFG, 23/jun/2013.....	115
Figura 105 - Imagem da ideia do “ <i>Facecorpo</i> ” na primeira apresentação da <i>Performance Protesto Escolar</i> na EMAC-UFG, 23/jun/2013.....	117
Figura 106 - Imagem do figurino na primeira apresentação da <i>Performance Protesto Escolar</i> na EMAC-UFG, 23/jun/2013.....	118
Figura 107 - Imagem do figurino na primeira apresentação da <i>Performance Protesto Escolar</i> na EMAC-UFG, 23/jun/2013.....	118
Figura 108. Imagem da segunda apresentação da <i>Performance Protesto Escolar</i> no C. C. UFG, 13/set/2014.....	119
Figura 109. Imagem da segunda apresentação da <i>Performance Protesto Escolar</i> no C. C. UFG, 13/set/2014.....	119
Figura 110 - Recurso museográfico - Vaso sanitário cênico.....	140
Figura 111 - Recurso museográfico - Vaso sanitário cênico com a exibição do vídeo <i>Protesto Escolar</i>	140
Figura 112 - Momento da aula de edição do vídeo.....	141
Figura 113 - Imagens das fotografias expostas para a visitação durante a exposição.....	142
Figura 114 - Imagens das fotografias expostas para a visitação durante a exposição.....	142
Figura 115 - Recurso museográfico - Cesto de lixo com o papel higiênico e canetas para registros de expressões.....	142
Figura 116 - Registros de expressões depositadas no cesto de lixo.....	142
Figura 117 - Confecção dos bonecos para registros de expressões.....	143
Figura 118 - Confecção dos bonecos para registros de expressões.....	143
Figura 119 - Recurso museográfico - Boneco exposto para registros de expressões.....	144
Figura 120 - Recurso museográfico - Boneco exposto para registros de expressões.....	144
Figura 121 - Recurso museográfico - Corpos dos estudantes expostos durante as exposições.....	145
Figura 122 - Recurso museográfico - Corpos dos estudantes com seus depoimentos expostos durante as exposições.....	145
Figura 123 - Exposição na cidade de Goiânia – GO, UFG, 18/10/2014.....	148
Figura 124 - Exposição na cidade de Cidade de Goiás – GO, 01/11/2014.....	148
Figura 125 - Exposição na cidade de Uruaçu – GO, 08/11/2014.....	148
Figura 126 - Exposição na cidade de Inhumas – GO, 22/11/2014.....	148
Figura 127 - Exposição na cidade de Cezarina – GO, 29/11/2014.....	149
Figura 128 - Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Goiânia – GO, UFG.....	151
Figura 129 - Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Cidade de Goiás – GO.....	151
Figura 130 - Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Uruaçu – GO, UFG.....	152
Figura 131 - Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Inhumas – GO, UFG.....	152
Figura 132 - Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Cezarina – GO, UFG.....	153
Figura 133 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Goiânia – GO, UFG.....	154
Figura 134 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Goiânia – GO, UFG.....	154
Figura 135 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Goiânia – GO, UFG.....	154
Figura 136 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Goiânia – GO, UFG.....	154
Figura 137 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Uruaçu – GO.....	155

Figura 138 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Uruaçu – GO.....	155
Figura 139 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Inhumas – GO.....	155
Figura 140 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Inhumas – GO.....	155
Figura 141 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Cezarina – GO.....	156
Figura 142 - Registro de expressões na <i>Exposição</i> . Cezarina – GO.....	156
Figura 143 - Momento da proposição do trabalho em Goiânia – GO.....	157
Figura 144 - Apresentação do Grupo 1 em Goiânia – GO.....	157
Figura 145 - Apresentação do Grupo 2 de Goiânia – GO.....	157
Figura 146 - Apresentação do Grupo 3 de Goiânia – GO.	157
Figura 147 - Apresentação do Grupo 4 de Goiânia – GO.	158
Figura 148 - Apresentação do Grupo 5 de Goiânia – GO.	158
Figura 149 - Apresentação do Grupo 6 de Goiânia – GO.	158
Figura 150 - Apresentação do Grupo 7 de Goiânia – GO.	158
Figura 151 - Apresentação do Grupo 8 de Goiânia – GO.	158
Figura 152 - Apresentação do Grupo 9 de Goiânia – GO.	158
Figura 153 - Apresentação do Grupo 10 de Goiânia – GO.	159
Figura 154 - Apresentação do Grupo 11 de Goiânia – GO.	159
Figura 155 - Apresentação do Grupo 1 da Cidade de Goiás – GO.	159
Figura 156 - Apresentação do Grupo 2 da Cidade de Goiás – GO.	159
Figura 157 - Apresentação do Grupo 3 da Cidade de Goiás – GO.	159
Figura 158 - Apresentação do Grupo 1 de Uruaçu – GO.	159
Figura 159 - Apresentação do Grupo 2 de Uruaçu – GO.	160
Figura 160 - Apresentação do Grupo 3 de Uruaçu – GO.	160
Figura 161 - Apresentação do Grupo 1 de Inhumas – GO.	160
Figura 162 - Apresentação do Grupo 2 de Inhumas – GO.	160
Figura 163 - Apresentação do Grupo 3 de Inhumas – GO.	161
Figura 164 - Apresentação do Grupo 1 de Cezarina – GO.	161
Figura 165 - Apresentação do Grupo 2 de Cezarina – GO.	161
Figura 166 - Apresentação do Grupo 3 de Cezarina – GO.	161
Figura 167 - Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições.....	164
Figura 168 - Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições.....	164
Figura 169 - Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições.	164
Figura 170 - Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições.	164
Figura 171 - Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições.	165
Figura 172 - Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições.	165
Figura 173 - Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições.	165
Figura 174 - Registro da montagem da Exposição na EMTIPSA.....	165
Figura 175 - Registro da montagem da Exposição na EMTIPSA.....	165
Figura 176 - Registro da montagem da Exposição na EMTIPSA.....	166
Figura 177 - Registro da montagem da Exposição na EMTIPSA.....	166
Figura 178 - Registro do momento da Exposição na EMTIPSA.	167
Figura 179 - Registro do momento da Exposição na EMTIPSA.	167
Figura 180 - Registro do momento da Exposição na EMTIPSA.	167
Figura 181 - Registro do momento da Exposição na EMTIPSA.	167
Figura 182 - Registro do momento da Exposição na EMTIPSA.	168
Figura 183 - Registro do momento da Exposição na EMTIPSA.	168
Figura 184 - Alunos e professores dispostos em círculo para o debate na EMTIPSA.....	169
Figura 185 - Aluna da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações.....	169
Figura 186 - Aluna do grupo de pesquisa durante o debate, respondendo aos colegas da EMTIPSA.....	169
Figura 187 - Aluna da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações.....	169
Figura 188 - Aluna da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações.....	169
Figura 189 - Aluno da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações.....	169
Figura 190 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	171
Figura 191 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	171
Figura 192 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	172
Figura 193 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	172
Figura 194 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	172
Figura 195 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	172
Figura 196 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	172
Figura 197 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	172
Figura 198 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	173
Figura 199 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	173
Figura 200 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	173
Figura 201 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	173
Figura 202 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	173
Figura 203 - Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição.	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de vídeos coletados no levantamento geral em categorias.....	47
Gráfico 2 – Quantidade de vídeos coletados no levantamento geral em categorias.....	48
Gráfico 3 – Quantidade de vídeos baixados para análise no levantamento específico do tema dança escolar juvenil por categorias.....	52
Gráfico 4 – Quantidade de vídeos baixados para análise no levantamento específico do tema dança escolar juvenil em categorias.....	53
Gráfico 5 – Categoria Dança Tecnicista.....	54
Gráfico 6 – Categoria Dança Escolar.....	55
Gráfico 7 – Categoria Dança Crítica.....	56
Gráfico 8 – Categoria Autonomia em Dança.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de vídeos coletados no levantamento geral em categorias e por cidade/estado.....	45
Tabela 2 – Quantidade de vídeos baixados para análise no levantamento específico do tema dança escolar em categorias e por cidade/estado com o corte dos vídeos que não tratavam do tema dança escolar juvenil e de vídeos repetidos.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das características da tendência quantitativa desta pesquisa.....	21
Quadro 2 – Demonstrativo da classificação desta pesquisa de acordo com as seis dimensões.....	22
Quadro 3 – Características da tendência qualitativa em pesquisa.....	23
Quadro 4 – Processos estéticos que caracterizam a dança tecnicista e a dança crítica.....	37
Quadro 5 – Tradução da letra da Música <i>Gangnam Style</i> – PSY.....	122
Quadro 6 - Cidade, local e data da realização da <i>Exposição Intermediática Protesto Escolar</i>	147

RESUMO

Apresentamos nesta dissertação uma pesquisa na área de Performances Culturais no universo da arte-educação, tendo como eixo o debate analítico entre a dança-educação crítica e a tecnicista. Assim, este estudo surge com a crítica sobre a nossa prática, como professor de dança na educação pública, especificamente na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA), na cidade de Goiânia – GO. Nossa busca se centra em potencializar sistematicamente, pela dança e seu ensino, ações pedagógicas por meio das quais se possa desenvolver a capacidade de expressão crítica e autônoma dos alunos no mundo que os cerca. A justificativa social deste estudo está no fato de que se pauta em uma educação que propicia a reflexão sobre o próprio poder de reflexão do estudante, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de expressão crítica, autônoma e autogovernativa dos estudantes da EMTIPSA, torná-los sujeitos de si, pela expressão de sua autenticidade em dança, o que refletirá na sua expressão de vida. Objetivamos, pela pesquisa-ação, propor, desenvolver e analisar a *performance* arte-educativa em dança pela problematização do contexto sociocultural do estudante. A voz e o corpo tiveram autonomia para que este estudante fosse capaz de participar efetivamente no processo e no produto dessa *performance*, na busca de uma experiência consumatória em prol do desenvolvimento de sua autogovernança.

Palavras chave: Dança-educação, autonomia, autogovernança e *performance*.

ABSTRACT

In this dissertation we present a research in the field of Cultural Performances within the universe of art education, which has the analytical debate about critical dance-education and technic oriented dance-education as its axis. Therefore, this study arises out of the critique about our own practice as a dance teacher in public education, specifically at Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA), in the city of Goiânia – Goiás. Our search is centered in systematically developing students' potentiality through dance and its teaching, taking pedagogical actions as a means to develop the students' critical and autonomous capability of expression within the world surrounding them. The social justification of this study is in the fact that it is scheduled in an education that fosters the reflection on the student's own power of reflection, i.e. the development of the capability of his/her autonomous and self-governing critical expression of the EMTIPSA; make them the subject of themselves, through the expression of their authenticity in dance, what will reflect in their life expression. We aim to propose through the research-action, the development and the analyzing of the art-educational performance in dance, though the questioning of the sociocultural context of the student. Voice and body had autonomy so that this student were able to participate effectively in the process and the product of this performance, in the search of a "consummatory" experience towards the development of their self-governing.

Key words: Dance-education, autonomy, self-governing and performance.

INTRODUÇÃO

Apresentamos nesta dissertação uma pesquisa na área de Performances Culturais no universo da arte-educação, tendo como eixo o debate analítico entre a dança-educação crítica e a tecnicista.

Concebe-se como dança-educação crítica um processo dinâmico, contínuo, alicerçado no contexto do universo em que estão imersos nossos alunos e alunas. Trata-se de trabalho que é desenvolvido através de eixos pedagógicos problematizadores pela dança e seu ensino em prol do desenvolvimento da consciência crítica do educando.

Assim, este estudo surge com a crítica sobre a nossa prática, como professor de dança na educação pública, especificamente na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA), no Ciclo III, na cidade de Goiânia, Estado de Goiás. Nossa busca se centra em potencializar sistematicamente, pela dança e seu ensino, ações pedagógicas por meio das quais se possa desenvolver a capacidade de expressão crítica e autônoma dos alunos no mundo que os cerca.

Procuramos apresentar a forma como a dança escolar juvenil se cartografa no panorama brasileiro, após estudo feito a partir do *site* YouTube, identificando aspectos das danças socioculturais escolares juvenis desenvolvidas em todas as capitais brasileiras.

Nosso propósito é identificar a percepção dos entendimentos que permeiam a dança-educação escolar juvenil na ampliação da discussão docente com base na interpretação, análise e diálogo do que vem sendo realizado como dança escolar juvenil. Em paralelo, estuda-se a dança realizada na EMTIPSA.

Esclarecer os motivos desta pesquisa implica retomar parte de minha história profissional em vinte anos dedicados à dança como bailarino, coreógrafo e professor.

Cabe assinalar que minha prática profissional me permitiu atentar sobre as aulas de dança que recebia das academias de dança e sobre as aulas de dança ministradas nas escolas. Pude constatar, por exemplo, que o desenvolvimento da técnica pela técnica, como bailarino, não favorece meu processo de criador/intérprete em dança, o que está refletido nas competições e festivais de dança de que participo há anos pelo Brasil. Por conseguinte, acredito que na escola a dança deveria ser ensinada por outro viés, que é o do desenvolvimento da expressão crítica e autônoma. Porém isto não é realidade, como pude notar nos inúmeros festivais e mostras de dança escolar realizados no Brasil. Algo está errado, e este conflito, a princípio meu, é o que deu início ao meu desejo de realizar esta dissertação de mestrado.

Uma convicção essencial reforçada por essa experiência de pesquisa é reconhecer a importância do desenvolvimento da consciência crítica do estudante pela dança e seu ensino no ambiente escolar. Esta ideia é compatível ao estudo dos níveis de consciência apontada pelo educador Paulo Freire em prol do desenvolvimento da consciência crítica do aluno.

Paulo Freire defende que educar é substancialmente formar e ressalta que o desenvolvimento do nível de consciência da ingênua para a crítica se dá por ações pedagógicas performáticas críticas.

Para tanto, salientamos os quatro níveis de consciência – a consciência crítica, a ingênua, a fanática e a intransitiva – como apresentado por Paulo Freire (2011c, p. 139) em *Educação como prática da liberdade*. Sobre a consciência crítica, ele diz:

[...] é próprio da *consciência crítica* a sua integração com a realidade, enquanto que da *ingênua* o próprio é sua superposição à realidade [...] para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao *irracional*, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação. (Grifo nosso).

E complementa sobre a consciência intransitiva:

Uma comunidade preponderantemente “*intransitivada*” em sua consciência, como o era a sociedade “*fechada*” brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. (FREIRE, 2011c, p. 81, grifo nosso).

A justificativa social deste estudo está no fato de que se pauta em uma educação que propicia a reflexão sobre o próprio poder de reflexão do estudante, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de expressão crítica, autônoma e autogovernativa dos estudantes da EMTIPSA, torná-los sujeitos de si, pela expressão de sua autenticidade em dança, o que refletirá na sua expressão de vida.

O termo autogovernança aqui é conceituado como algo a ser desenvolvido na personalidade do estudante e tem a ver com sua autonomia e criticidade. Traz o peso da palavra governo, que para o nosso entendimento concerne à capacidade crítica do indivíduo, sua capacidade de ler/interpretar sua realidade sociopolítica e cultural. Trata-se do governar-se, em consonância com os escritos Michel Foucault (2010), em um sentido mais geral do nosso estudo, e de Fernanda Cunha (2008), em um sentido mais específico, no que concerne aos efeitos de uma educação tecnicista e de uma educação crítica, transparente e verdadeira:

[...] ao colocar a questão do governo de si e dos outros, gostaria de procurar ver como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo e na relação com os outros. O dizer-a-verdade, nos procedimentos de governo e na constituição de [um] indivíduo como sujeito para si mesmo e para os outros. [...]. (FOUCAULT, 2010, p. 42).

Cunha (2008, p. 210) traz a especificidade desse termo para nosso estudo:

[...] a falta de autonomia crítica coíbe a capacidade de livre expressão, de tomar decisões livremente, restringindo a capacidade de escolha e discernimento, tornando a pessoa mais vulnerável à introjeção de valores alheios e restringindo sua *autogovernança* até o ponto de poder se tornar objeto de domínio. (Grifo nosso).

Por conseguinte, a dança tecnicista vai muito além de sua produção artística, porque possui acento do caráter autoritário e tradicional de sua prática, como ressalta Foucault (1999, p. 142) ao apresentar a docilidade automática e, portanto, governativa:

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado da natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática.

Assim, este estudo surge com uma crítica sobre nossa prática, como professor de dança na educação pública, especificamente na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA), no Ciclo III,¹ na cidade de Goiânia, Estado de Goiás. Nossa busca se centra em potencializar sistematicamente, pela dança e seu ensino, ações pedagógicas por meio das quais se possa desenvolver a capacidade de expressão crítica e autônoma dos alunos no mundo que os cerca.

Segundo o nosso entendimento, a autogovernança está intimamente ligada às relações de poder político, de opressores e oprimidos, como salienta Freire (2011). Porém, neste momento da atividade, focamo-nos em Foucault (2010, p. 6), que propõe a análise das matrizes normativas de comportamento.

E aí o deslocamento consistiu, não em analisar o Poder com “P” maiúsculo, nem tampouco as instituições de poder ou as formas gerais ou institucionais de dominação, mas em estudar as técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros. [...] Procurei colocar a questão da norma de comportamento primeiramente em termos de poder, e de poder que se exerce, e analisar esse poder que se exerce como um campo de procedimentos de governo. [...] passar da análise da norma à [análise] dos exercícios do poder; e passar da análise do exercício do poder aos procedimentos, digamos, de governamentabilidade.

A constituição do indivíduo como sujeito está diretamente relacionada à questão de pertencimento. E nossa análise aqui se debruça em entender as formas pelas quais os indivíduos são levados a pertencer a esse “nós” a que se refere Foucault (2010, p. 14): “um certo ‘nós’, [...] de acordo com uma extensão

¹ A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia trabalha com a proposta de Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana em que as turmas são organizadas por letras, de A à I, as quais equivalem ao Ensino Fundamental, a saber: Ciclo I, Turmas A, B e C; Ciclo II, Turmas D, E e F; Ciclo III, Turmas G, H e I.

mais ou menos ampla, a um conjunto cultural característico da sua própria atualidade”.

Para o primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos a metodologia da pesquisa, conforme nos orienta Gil (2002, p. 42) no âmbito das ciências empíricas sociais:

Processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Com base em dois dos seus elementos principais – objetivos e procedimentos técnicos (delineamentos), apresentados por Gil (2002) –, esta pesquisa se caracteriza como descritiva. E quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como levantamento. Trata-se de análise quantitativa que visa identificar o assunto pesquisado, qual seja, a dança que se constitui nas escolas formais juvenis.

De natureza, então, preponderantemente quantitativa, esta pesquisa mensura variáveis predeterminadas e analisa, mediante cálculos matemáticos e estatísticos, os dados coletados. Sua finalidade é aplicada, pois visa à resolução de um problema concreto e imediato da sociedade. Appolinário (2012) refere as características da tendência quantitativa em pesquisa (Quadro 1):

Quadro 1 - Síntese das Características da tendência quantitativa desta pesquisa

PESQUISAS PREPONDERANTEMENTE QUANTITATIVAS
Coleta de dados proveniente de variáveis predeterminadas pelo YouTube
Análise dos dados normalmente realizada por meio de estatística
Alto grau de generalização
Mais comum nas ciências naturais
Desvantagem: perda da informação qualitativa
Papel neutro do observador em relação ao objeto de estudo

Fonte: Adaptado de Appolinário, 2012.

Para este momento da pesquisa, seu tipo é descritivo, pois busca descrever uma realidade sem nossa intervenção, apresentando resumos dos dados coletados em tabelas e gráficos (Quadro 2).

Quadro 2 - Demonstrativo da classificação desta pesquisa de acordo com as seis dimensões

Natureza	Quantitativa	
Finalidade ou objetivo	Aplicada	
Tipo	Descritiva	
Estratégia – origem dos dados	Documental	
Estratégia – local de realização	Campo	
Temporalidade	Transversal	
Delineamentos	Levantamento	Correlação

Fonte: Adaptado de Appolinário, 2012.

No segundo capítulo apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa, dedicando-nos à análise dos dados colhidos nesta pesquisa, em que questões serão abordadas e confrontadas com o que observamos na EMTIPSA, conforme os apontamentos feitos no capítulo 1.

Esta análise se justifica pela necessidade de ser ressaltado o que importa para os estudos sobre dança-educativa na escola e, dessa forma, levantar, identificar e formular questões-chave para a nossa discussão.

Neste momento a pesquisa qualitativa identifica as questões para o entendimento do que vem se estabelecendo como verdades, apresentando, dessa forma, o Drama Social em dança escolar nas capitais brasileiras e na EMTIPSA.

O objetivo deste capítulo é compreender melhor os fenômenos que estão sendo construídos na realidade da dança escolar brasileira, em diálogo com a realidade apresentada em dança pela EMTIPSA.

Vale dizer que a pesquisa qualitativa é uma ferramenta que nos permite determinar o que é de importância e de relevância para os estudos sobre a dança-educativa no ambiente escolar e também por que o é.

Para tanto, atentamos para algumas características de uma tendência qualitativa em pesquisa como definido no Quadro 3 por Appolinário (2012).

Quadro 3 - Características da tendência qualitativa em pesquisa

Pesquisa Preponderantemente Qualitativa
Nem sempre trabalha com o conceito de variáveis. Quando o faz, quase nunca são predeterminadas.
Análise subjetiva de dados.
Possibilidade de generalização baixa ou nula.
Mais comum nas ciências sociais.
Desvantagem: alta dependência da subjetividade do pesquisador (viés).
Envolvimento subjetivo do pesquisador tanto na observação como na análise do objeto de estudo.

Fonte: Adaptado de Appolinário, 2012.

No terceiro capítulo propomos a análise da experiência *Intervenção pedagógica performática dança-educativa*, na EMTIPSA, pela qual pretendemos desenvolver a consciência crítica do aluno pelo respeito à sua autonomia em prol de sua autogovernança. Propusemos e realizamos esta experiência consumatória com base na Abordagem Triangular da Professora Ana Mae Barbosa e mais especificamente na interpretação que a Professora Isabel Marques faz à Abordagem Triangular no contexto da Dança e seu ensino.

Objetivamos, pela pesquisa-ação, propor, desenvolver e analisar a *performance* arte-educativa em dança pela problematização do contexto sociocultural do estudante. A voz e o corpo tiveram autonomia para que este estudante fosse capaz de participar efetivamente no processo e no produto dessa *performance*, na busca de uma experiência consumatória em prol do desenvolvimento de sua autogovernança.

Nos capítulos 1 e 2, dedicamo-nos à análise do drama social observado nas capitais brasileiras no YouTube e à apresentação dos conflitos pedagógicos existentes entre os processos estéticos da dança crítica e da dança tecnicista. Vimos que o ensino da dança em sua abordagem tecnicista

ameaça e castra o desenvolvimento do pensamento crítico autônomo e autogovernativo do estudante.

Assim, no capítulo 3 apresentamos uma proposta de trabalho cuja ação performática era uma dança-educativa. A ideia surgiu de uma reflexão analítica e crítica da intervenção em *performances* culturais arte-educativas em dança, desenvolvida nos anos de 2013 e 2014 com os alunos das duas turmas G (atualmente I), idades entre 11 e 13 anos, da EMTIPSA, instituição de ensino localizada no setor Aruanã na cidade de Goiânia, GO.

A proposição e o desenvolvimento da *performance* na EMTIPSA fazem parte de um projeto maior do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço, 2012-2014, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG). Trata-se de projeto financiado pela Capes, com certificação do CNPq, e sob a orientação da Professora Dra. Fernanda Pereira da Cunha.

A ação foi realizada com um grupo formado por 23 (vinte e três) estudantes, em seus espaços comuns e também nas dependências da EMAC-UFG, em virtude do vínculo com o grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica.

Como arte-educadores, propomos o desenvolvimento da identidade crítica para o aluno da EMTIPSA. Em nossa prática de sala de aula de dança, percebemos que nesse processo os alunos agem sem autonomia no gesto e no movimento, restringindo-se à adaptação. Ou seja, esses estudantes se apropriam de danças que não são as suas sem ao menos questioná-las. Agindo assim, eles vão perdendo sua capacidade de elaboração crítica e demonstrando desconhecimento de sua identidade singular/autônoma para criar e expressar seu gesto e seu movimento genuíno. Por consequência, sua identidade vai se fragilizando.

Pelo aspecto pedagógico, pois que visa a ações intervencionistas por meio de *performances* culturais dança-educativas nos espaços escolares, a metodologia selecionada para este momento da pesquisa é a pesquisa-ação, como salienta Thiollent (2011, p. 14):

Um dos principais objetivos desta proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

No capítulo 4 apresentamos a proposição e análise da *Exposição Intermediática Protesto Escolar*, que partiu da *Performance Protesto Escolar*, realizada em cinco cidades do estado de Goiás durante as aulas presenciais do curso de Especialização em Arte/Educação Intermediática Digital, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – EMAC – UFG, EaD – Educação a Distância, e que culminou na exposição na EMTIPSA.

O nosso intento pedagógico, com esta exposição intermediática, era promover, em especial aos estudantes da EMTIPSA e aos visitantes da exposição, ações dança-educativas, por meio dos recursos museográficos expostos (capítulo 4), o pensamento, a reflexão, a inquietação, o questionamento acerca dos incômodos do ambiente escolar observados, levantados e dançados pelos estudantes da EMTIPSA. Esperávamos que essa ação/exposição fosse libertadora e que postulasse o desenvolvimento pleno da criticidade e da autonomia crítica e autogovernativa da pessoa.

Essa exposição partiu, portanto, das questões da EMTIPSA. Ao serem dinamizadas e potencializadas, elas promovem a expressão do outro na exposição. Isso porque, ao interagirem, os visitantes deixam seus registros na exposição. Esses registros ficam expostos, e a cada momento a exposição ganha novo formato com as intervenções de seus visitantes.

Tínhamos dois intentos pedagógicos. O primeiro centrava-se no desenvolvimento da exposição intermediática pelos estudantes da EMTIPSA. O segundo centrava-se na ação que essa exposição era capaz de promover, para viabilizar o desenvolvimento da capacidade de os visitantes expressarem sua criticidade, dinamizarem sua capacidade de leitura e interpretação do universo da EMTIPSA em questão, local onde se inserem os estudantes da EMTIPSA.

Essa exposição faz parte dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço, que conta com a participação de alunos da graduação em Artes Cênicas e Música da EMAC/UFG e de alunos do mestrado em Performances Culturais pela mesma instituição, sob a coordenação da Professora Dr.^a Fernanda Pereira da Cunha.

Trata-se de ação que encerra nossa pesquisa de mestrado, abrindo-nos infinitas possibilidades de estudos que convergem para a seguinte questão: como a percepção crítica se revela no ensino-aprendizagem em dança-educação nas escolas?

1 – PANORAMA SOCIOCULTURAL DAS DANÇAS ESCOLARES JUVENIS NAS CAPITAIS BRASILEIRAS PELO YOUTUBE

Nesta pesquisa na área de Performances Culturais no universo da Arte/Educação, o eixo é o debate analítico entre a dança-educação crítica e a tecnicista.

Concebe-se como dança-educação crítica um processo dinâmico, contínuo, alicerçado no contexto do universo em que estão imersos nossos alunos e alunas. Trata-se de trabalho que é desenvolvido através de eixos pedagógicos problematizadores pela dança e seu ensino em prol da (re)significação crítica do educando, como sugere Isabel Marques (1999, p. 94):

Proponho que o trabalho com dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e construído em uma ação educativa transformadora na área de dança.

Como dança tecnicista entende-se, neste estudo, o processo educativo que busca atender às exigências da sociedade industrial capitalista e cujo ensino, segundo Freire (2011e, p. 80-81), tem a ver com o que se denomina educação “bancária”, voltada diretamente para produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. Freire explica como é a educação segundo esse modelo:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Desse modo, indivíduos competentes, pelo viés do ensino tecnicista, vêm a ser utilizados para atender ao interesse imediatista do mercado capitalista, cujas premissas são a eficiência, a rigidez conteudista e a competitividade.

Procuramos apresentar a forma como a dança escolar juvenil se cartografa no panorama brasileiro, após estudo feito a partir do *site* YouTube,² no segundo semestre de 2013, identificando aspectos das danças socioculturais escolares juvenis desenvolvidas em todas as capitais brasileiras.

Nosso propósito é identificar a percepção dos entendimentos que permeiam a dança-educação escolar juvenil na ampliação da discussão docente, com base na interpretação, análise e diálogo do que vem sendo realizado como dança escolar juvenil. Em paralelo, estuda-se a dança realizada na EMTIPSA.

Essa instituição, uma escola em tempo integral, inclui em seu currículo como estudo obrigatório a disciplina Oficina de Dança, da qual sou docente há cerca de sete anos. Localiza-se em um bairro da periferia – Conjunto Aruanã I, na cidade de Goiânia, GO –, em que atividades nas áreas das artes (dança, música, artes visuais, teatro, circo, cinema entre outras), são, na maioria das vezes, precárias.

Atividades artísticas públicas nas regiões periféricas da cidade de Goiânia, GO, já são de modo geral precárias. No Conjunto Aruanã I em questão, são escassas as políticas públicas que promovam o desenvolvimento de experiências artísticas, esbarradas na falta de espaços públicos que promovam as artes.

Afunilando para a arte da dança, esse fato gera impactos que reverberam na questão educacional quando esta população jovem chega à escola. No seu primeiro contato com a dança, em sua abordagem de ensino, o aluno se defende das aulas buscando justificativas para sua não participação.

No entanto, nos intervalos das aulas³ observam-se esses mesmos estudantes dançando, o que levanta o seguinte questionamento: o que faz o

² YouTube é um *site* que permite aos seus usuários carregar e compartilhar vídeos em formato digital através da internet. O termo vem do Inglês *you*, que significa “você”, e *tube*, que significa “tubo” ou “canal”. Mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo *youtube* poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você”. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/youtube/>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

³ Na EMTIPSA o ensino ocorre em período integral. Assim, quando nos referimos aqui aos intervalos observados, eles correspondem aos períodos em que acontecem os recreios,

aluno dançar nos intervalos as danças da moda e se negar a dançar, em sala de aula, propostas educativas?

Em nossa prática de sala de aula, é comum identificarmos alunos com preguiça, passivos, sem autonomia, covardes, que restringem as soluções de sua vida à adaptação e se apropriam de valores que não são os seus sem questioná-los, porque perdem a capacidade de elaboração crítica. Isso é próprio dos que se distanciam de suas escolhas pessoais e de sua criatividade, que desconhecem sua identidade singular e, por isso, autônoma, tornando-se um ser governável, adaptável e pronto a atender às classes dominadoras sem questionamentos. Trata-se de jovens massificados, que reverberam, nas suas expressões em dança, a mecanicidade de um ensino tecnicista, e, neste viés, costumeiramente, inexistem autonomia e autogovernança.

Para tratar do que se entende por autonomia e autogovernança, vale assinalar que nos baseamos na obra *O governo de si e dos outros*, de Michel Foucault (2010). Nesse texto, o autor se refere à menoridade e à maioridade apresentadas por Kant, termos que definem bem a nossa ideia de que autonomia estamos tratando. Para Kant, a nossa autonomia não está necessariamente prejudicada pela violência da autoridade, mas reforça a visão crítica da realidade como forma de desenvolver nossa autonomia com consciência.

Governo de si, governo dos outros: é nessa relação, nessa relação viciada que se caracteriza o estado da menoridade. Segundo, essa superimposição da direção dos outros ao uso que poderíamos e deveríamos fazer do nosso próprio *Verstand* ou *Gewissen*, etc., se deve a quê? Não se deve à violência de uma autoridade, deve-se simplesmente a nós mesmos, a uma certa relação com nós mesmos. E essa relação com nós mesmos, ela caracteriza com palavras que são emprestadas do registro da moral. Ele diz “preguiça”, diz “covardia” (*Faulheit*, *Feigheit*). E creio que com isso – seria bom voltar um pouco mais a esse ponto – não são os defeitos morais que ele visa, mas na verdade a uma espécie de déficit na relação de autonomia consigo mesmo. A preguiça e a covardia é aquilo pelo que não damos a nós mesmos a decisão, a força e a coragem de ter com nós mesmos a relação de autonomia que

durante quinze minutos, dos turnos matutino e vespertino, e o intervalo para o chamado turno intermediário, cuja duração é de uma hora e quarenta, entre os turnos matutino e vespertino, em que o estudante almoça, descansa e se diverte.

nos permite nos servir da nossa razão e da nossa moral.
(KANT, 2010, p. 32).

Em termos educativos, pensamos a questão da autonomia a partir da pedagogia de Kant. Pretendemos que os indivíduos saibam usar adequadamente a sua liberdade, para impedir a recaída para formas centralizadas e autoritárias de organização social. A educação visa disciplinar o educando e orientá-lo para a “maioridade”, a fim de que saiba guiar-se pela razão como condição para a autonomia.

Ao identificarmos o panorama da identidade das danças socioculturais escolares nas capitais brasileiras, procuramos verificar como se apresenta a criticidade, como esta se mostra nas danças e como os corpos dos jovens expressam pela dança a autogovernança.

Nossa argumentação reflexiva sobre o ensino tecnicista, por isso bancário, em oposição à dança crítica, em dança escolar, está pautada na realidade assistida em dança ao longo de minha carreira (vinte anos) como professor de dança. Isso me permitiu verificar essa preguiça e covardia nas aulas de dança, em que o estudante manifesta, instrumentalmente, a ideologia do outro em detrimento da sua.

E sobre essa preguiça e covardia observadas e analisadas nos estudantes da EMTIPSA questionamo-nos: esse problema se estabelece nas demais danças escolares juvenis nas capitais brasileiras? Os estudantes têm consciência de que estão dançando as ideias que lhes são impostas?

Entendemos a consciência crítica como uma forma de relação com o mundo que busca compreendê-lo de modo concreto. O indivíduo que possui consciência crítica não aceita as interpretações subjetivas, enganosas, e outras formas ilusórias de encobrir a realidade. Ele busca constantemente as causas dos fatos observando-os. A consciência crítica observa, experimenta, problematiza e critica os fatos, ao passo que o indivíduo de consciência ingênua aceita o que vê.

Para tanto, salientamos os quatro níveis de consciência apresentados por Paulo Freire (2011c, p. 139) em *Educação como prática da liberdade* – a

consciência crítica, a consciência ingênua, a consciência fanática e a consciência intransitiva –, assim entendidas:

[...] é próprio da *consciência crítica* a sua integração com a realidade, enquanto que da *ingênua* o próprio é sua superposição à realidade. Poderíamos acrescentar [...], a propósito da consciência, finalmente que para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao *irracional*, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação. (Grifo nosso).

[...]

Uma comunidade preponderantemente “*intransitivada*” em sua consciência, como o era a sociedade “fechada” brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. (FREIRE, 2011c, p. 81, grifo nosso).

Os níveis de consciência, segundo Freire, nos orientam para a reflexão crítica em dança dos nossos alunos e alunas pela nossa prática pedagógica, o que potencializa a nossa pesquisa sobre a dança crítica e a tecnicista.

O educador Paulo Freire (2011b, p. 33) fundamenta nosso entendimento acerca da educação tecnicista, enquanto comportamento condicionado, quando se refere a este ensino como concepção “bancária”.

[...] a educação que costumo chamar de “bancária”, em que o educador substitui a expressividade pela doação de expressões que o educando deve ir “capitalizando”. Quanto mais eficientemente o faça, tanto melhor educando será considerado.

Esse comportamento condicionado, passivo e acrítico do educando, observado por nós, é apresentado por Freire (2011e, p. 81) como “manifestações instrumentais da ideologia da opressão”.

Como passividade acrítica do educando compreendemos o que lhe é imposto em dança, comprazendo-se do já experimentado pelo outro, em detrimento de suas ideias e pensamentos. Ele traz para si o que é criação do outro, e este outro se faz pelo poder de interesses que visam à promoção de uma sociedade governativa e, portanto, não autônoma.

A dança sociocultural juvenil, no âmbito da EMTIPSA, visa, ou deveria visar, à promoção do desenvolvimento da sociedade autogovernativa e autônoma.

1.1. A IDENTIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTOS ACRÍTICOS DOS ESTUDANTES ESTABELECIDOS NAS *PERFORMANCES* EM DANÇA-EDUCAÇÃO

Performances podem ser caracterizadas, como nos orienta a Doutora em Comunicação e Semiótica Christine Greiner (2013, p. 18), como uma singularidade cognitiva que atravessa e contamina diferentes linguagens, “desestabilizando suas particularidades e questionando certezas e evidências”. E para desenvolver essa proposta, Greiner lança três perguntas: a) Quando e como se começa um processo performático? b) Quando um movimento pode ser considerado um conceito em/pela *performance* e em que circunstâncias ele é reconhecido? c) A *performance*, como um modo singular de perceber/conhecer, teria como função reinventar o corpo para ativar potências de vida?

Por conseguinte, coube a esta pesquisa, em uma tentativa de dialogar com as questões propostas acima por Greiner, identificar se o comportamento em dança escolar juvenil está retratado como ensino tecnicista, porque vertical, e se demonstra ingenuidade de nossos alunos e alunas diante do que lhes é proposto ou imposto em dança-educação. Em síntese, diante do nosso objeto de estudo, lançamos as questões de Greiner para apresentar como são retratados os processos, os conceitos e as funções das danças escolares nas capitais brasileiras expressadas por nossos jovens.

Há alguma convergência e/ou divergência funcional entre a dança consumida e expressada pelo jovem e a dança escolar? Verifica-se uma dicotomia processual entre a dança que os jovens consomem para fora dos muros da escola, ou esta dança juvenil está presente dentro dos muros da escola? Estas danças são discutidas conceitualmente como conteúdo dentro das ações pedagógicas em dança-educação em prol do desenvolvimento da criticidade do jovem sobre o que ele consome? Eis que se configura o que podemos denominar drama social neste estudo, o qual será discutido a seguir.

1.1.1 Drama Social: conflitos educativos entre a dança crítica e a tecnicista

O drama social deste estudo refere-se aos conflitos pedagógicos entre os processos estéticos da dança crítica e da dança tecnicista nas capitais brasileiras e na EMTIPSA. Assim, cabe-nos indagar: o que se ritualiza nos processos estéticos da dança crítica e o que se ritualiza nos processos estéticos da dança tecnicista?

Processos estéticos, em nosso estudo, em arte-educação, estão relacionados às experiências significativas promovidas pelas vivências, pelos questionamentos, pelas inquietações e pelas buscas, como refere Barbosa (1998, p. 41) à luz do pensamento de John Dewey:

[...] educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias que produzem definições de arte e análises acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte usando a terminologia e o sentido consumatório que Dewey dava à experiência apreciativa.

Barbosa (1998, p. 21) assim complementa acerca do conceito de experiência consumatória:

Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do mundo qualificam a experiência com emoções e idéias. Contudo, a experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa.

Sobre esse sentido consumatório, ou seja, a experiência estética consumatória a que se refere Barbosa, Dewey (2010, p. 83-4) aponta que

[...] a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. [...] Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética.

As experiências estéticas tecnicistas vêm se firmando no ensino em dança mediante ações e rituais pedagógicos que minimizam o ensino da dança autogovernativa. A nossa preocupação, o nosso objetivo de estudo, está em analisar criticamente em quais instâncias se configuram experiências tecnicistas em dança ou experiências em dança crítica nas capitais brasileiras e traçar um paralelo com a dança na EMTIPSA.

Esta crise entre a dança tecnicista e a dança crítica, que estabelecemos, caracteriza o drama social deste estudo.

A concepção de drama social desenvolvida e sistematizada pelo antropólogo Victor Turner (1969), sob a interpretação do também antropólogo e diretor teatral Richard Schechner (2012), é apresentada como uma relevante metáfora, que parte da narrativa dos dramas cênicos e que coloca neste universo cênico o leitor na posição de espectador teatral.

Schechner (2012) apresenta as quatro fases do drama social – ruptura, crise, ação reparadora, reintegração ou separação. Para ele, essas fases ocorrem uma subsequente à outra, e as conceitua do seguinte modo:

[...] uma ruptura é uma situação que ameaça a estabilidade de uma unidade social – família, corporação, comunidade, nação, etc. A crise é uma expansão da ruptura que se tornou aberta ao público. Podem ocorrer várias crises sucessivas, cada uma mais pública e mais ameaçadora que a anterior. A ação reparadora ocorre para lidar com a crise, para resolver ou curar a ruptura. Muitas vezes suficiente, nessa fase do drama social, cada crise responde através de uma ação reparadora que falha, evocando novas crises, cada vez mais explosivas. A reintegração é a solução da ruptura original, de forma que a estrutura social seja unida novamente. Ou uma separação ocorra. (SCHECHNER, 2012, p. 75).

Com base em Schechner, neste estudo, o drama dança-educativo é concebido como a ruptura provocada pelo ensino da dança em sua abordagem tecnicista, que acarreta ameaça, castração do desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e autogovernativo do estudante. A crise é apresentada pela expansão do processo de ensino-aprendizagem da dança tecnicista nas aulas de dança-educação, o que gera alunos sem criticidade e governáveis. Diante desse panorama, propomos uma ação reparadora para resolver tal conflito.

Entendemos por ensino-aprendizagem as ligações estabelecidas através de estímulos/respostas que proporcionamos aos nossos alunos em prol de uma melhor relação destes com os seus contextos. Procuramos promover a criticidade diante de seus comportamentos pela experiência em dança.

Para entendermos a origem do conceito de drama social necessitamos caminhar pelo conceito de ritual concebido por Turner (1996) e apresentado por Schechner (2012) e dialogarmos com nosso drama dança-educativo.

Richard Schechner (2012) parte do princípio do drama social concebido por Victor Turner (1969) e o apresenta na categoria do ritual como um dos sete temas-chave relevantes para os estudos das *performances*: 1) ritual como ações, como *performances*; 2) similaridades e diferenças de rituais humanos e animais; 3) rituais como *performances* liminares, com posições intermediárias nas transições de estágios da vida e de identidades sociais; 4) o processo ritual; 5) dramas sociais; 6) a relação entre ritual e teatro em termos da díade eficácia-entretenimento; 7) as “origens” da *performance* em ritual, ou não?

Relacionando esses sete temas-chave com o nosso objeto em estudo, temos:

1. O ritual como ações, como *performances*, podendo ser caracterizadas pelos ritos em dança escolar e que vêm sendo estabelecidas pelas escolas brasileiras e pelos estudantes da EMTIPSA – neste estudo apresentaremos a dualidade entre a dança tecnicista e a dança crítica;
2. As similaridades e diferenças de rituais humanos e animais aqui se referem às similaridades e diferenças dos rituais pedagógicos da dança tecnicista e da dança crítica, presentes nos comportamentos em dança dos estudantes juvenis das escolas brasileiras e com foco nos estudantes juvenis da EMTIPSA;
3. Os rituais como *performances* liminares, com posições intermediárias nas transições de estágios da vida e de identidades sociais – em nosso estudo, concernem aos estudantes do Brasil e da EMTIPSA, que estão desenvolvendo identidades tecnicistas, portanto não críticas, dançando

as ideias dos outros em detrimento das suas, prevalecendo, assim, a dança tecnicista, em vez da dança crítica;

4. O processo ritual – trata-se dos ritos que vêm se estabelecendo pelos estudantes juvenis do Brasil e da EMTIPSA, segundo os quais dançar a ideia do outro é algo normal e aceitável, não passível de discussão e/ou crítica;
5. Dramas sociais – refere-se a essa crise entre a dança tecnicista e a dança crítica, que caracteriza o drama social do nosso estudo;
6. A relação entre ritual e teatro em termos da díade eficácia-entretenimento. Nesse caso, como se apresentam as danças dos estudantes juvenis do Brasil e da EMTIPSA? Qual a sua eficácia em prol do desenvolvimento de uma personalidade crítica? Elas “ainda” estão, na escola, para o entretenimento de nossos alunos e alunas?
7. As “origens” da *performance* em ritual, ou não? Este levantamento aponta para os estudos das *performances* que vêm sendo apresentadas pelos estudantes juvenis das capitais brasileiras e da EMTIPSA em dança.

Turner (1969) traz à luz a noção de drama social, introduzindo uma instigante heterodoxia nas análises funcionalistas conflitantes, que aqui se refere aos processos estéticos pedagógicos entre a dança crítica e a dança tecnicista. Turner afirma que os dramas sociais ligam a compreensão do processo social à estrutura social e os define da seguinte maneira:

[...] uma sucessão encadeada de eventos entendidos como perfis sincrônicos que conformam a estrutura de um campo social a cada ponto significativo de parada no fluxo do tempo [...] representam uma complexa interação entre padrões normativos estabelecidos no curso de regularidades profundas de condicionamento e da experiência social e as aspirações imediatas, ambições ou outros objetivos e lutas conscientes de grupos ou indivíduos no aqui e agora. (TURNER, 1969, p. XXI, XXII).

Turner (1969, p. XXI) ainda destaca:

Ao formular a noção de Drama Social, eu tinha em mente a explícita comparação da estrutura temporal de certos tipos de processos sociais com aquelas dos dramas no palco, com seus atos e cenas, cada um com suas qualidades peculiares e todos caminhando para um clímax.

No campo social da EMTIPSA – a sala de dança em que os alunos expressam o tema de conflito –, se estabelece a natureza processual da vida social de cada aluno e do papel individual integrador do ritual como realidade da dança escolar. A busca do entendimento do que vem se constituindo como drama pedagógico dança-educativo nas aulas de dança na EMTIPSA, ou seja, pelo estudo da *performance* dos alunos dessa instituição, possibilita discutir os conflitos pedagógicos da dança crítica *versus* dança tecnicista.

Apresentamos no Quadro 4 alguns dos processos estéticos que, de acordo com nosso entendimento, caracterizam os processos estéticos em dança tecnicista e em dança crítica na escola.

Quadro 4 - Processos estéticos que caracterizam a dança tecnicista e a dança crítica

Processos estéticos que caracterizam a dança tecnicista	Processos estéticos que caracterizam a dança crítica
Exploração e valorização da habilidade técnica do educando.	Exploração e valorização do expressionismo e do espontaneísmo do educando.
Transmissão do conhecimento.	Compartilhamento do conhecimento.
Ênfase no fazer, ensino voltado para a produção de indivíduos competentes.	Fazer atrelado ao contextualizar e ao apreciar.
Pedagogia baseada no treinamento.	Pedagogia baseada na problematização e reflexão.
Fundamentação teórica rasa ou	Desenvolvimento de pesquisa e, portanto, detentora de intento

inexistente.	pedagógico.
Entendimento de <i>performance</i> como sinônimo de desempenho do educando.	Entendimento de <i>performance</i> como o desenvolvimento da expressão da verdade do educando.
Não consideração ao contexto dos participantes para seu desenvolvimento.	Consideração ao contexto social e cultural do educando.
Acentuado caráter de lazer e entretenimento para o educando.	Proposição do autoconhecimento e do fortalecimento social.
Reforço na governabilidade e submissão do educando.	Valorização do pensamento crítico do educando.
Apreciação da beleza dos gestos e movimentos pelos desempenhos dos educandos.	Reflexão sobre o que se assiste, colocando-se para pensar sobre o que está sendo dançado.
Expressões em dança desenhadas pelo professor e repassadas aos educandos.	Base na liberdade de expressão individual.
Não importa o diálogo com a realidade social e cultural do educando.	Proposição do diálogo direto com a realidade social e cultural do educando.
Desenvolvimento da coreografia pelo professor e repasse aos educandos.	Desafio ao criar, ao comunicar, ao instigar saberes e ao construir significados pelos seus processos.
Ensino da técnica específica da modalidade de dança, fortalecendo-a como modalidade.	Promoção do desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade do educando.
Entendimento da dança como	Entendimento da dança como

atividade técnica.	manifestação expressiva.
O corpo do educando como instrumento para a dança.	O corpo do educando em/pela dança.

O Quadro 4 traz alguns dos processos estéticos apresentados em nossos estudos em dança. Eles refletem a tensão existente entre a dança tecnicista e a dança crítica, quando apontamos o drama social de nossa pesquisa.

1.1.1.1. Drama Social pedagógico: campo de tensões entre a dança crítica e a tecnicista na EMTIPSA

O drama social pedagógico se constitui como um campo de tensões cheio de ambivalências, cooperação e lutas contrastantes. Aponta para os conflitos presentes nas aulas de dança na escola, ou seja, os conflitos pedagógicos entre a dança crítica e a dança tecnicista que se evidenciam nas danças socioculturais das capitais brasileiras e na EMTIPSA.

Quando propomos estudar as danças nas capitais brasileiras, temos como questionamento motriz, nesta pesquisa, apontar o que pretendemos desenvolver – se uma dança oriunda da criticidade ou tecnicista –, para nos aproximar da dança na EMTIPSA.

É preciso entender que a dança foi e ainda é tratada por muitos educadores em dança tendo o corpo como suporte, como receptáculo, como uma embalagem em que vão se adicionando ou depositando movimentos, estabelecendo-se, neste viés, o tecnicismo em dança.

Paradoxalmente, como forma de lidar com a dança crítica, o corpo, como pessoa crítica, está para além de receptáculo – o corpo crítico – que pensa enquanto dança, como ser crítico, como ser político, em que a dança propõe o pensamento em um posicionamento político. Assim estabelecer-se-á o corpomídia em/pela/com/através/da dança, ou seja, a dançamídia, como apresentado por Greiner e Katz (2010, p. 121) acerca do conceito desse termo:

O corpo em movimento é a matriz da comunicação e da cognição. O movimento, a ação do corpo, vai corporificando as trocas incessantes com os ambientes. Hoje quando o corpo vem transformando a política em biopolítica, a proposta de entendê-lo como um corpomídia (KATZ E GREINER) permite uma leitura crítica do que está em curso na nossa sociedade.

Em dançamídia estabelecemos nossa intrínseca relação com a dança, ultrapassamos o entendimento do corpo receptáculo, ultrapassamos também o entendimento de que o corpo recebe a informação, processa e devolve para o ambiente, a dançamídia/educativa/crítica que se manifesta e que se expressa.

Nesse sentido, a dançamídia/educativa/crítica é a manifestação pela expressão de um corpo político que se expressa em dança, ou seja, é a dançamídia, a qual perpassa a ideia do corpo receptáculo de movimentos predeterminados pela dança tecnicista.

A dançamídia é o meio de comunicação em dança que, pela sua gênese de expressão de uma ideia configurada, produzida e expressada, fagocita o corpo pelo ato de sua expressão. Pegamos emprestado o termo fagocitose da biologia para explicar melhor o conceito de dançamídia a que nos referimos. Vejamos a seguinte ilustração (Figura 1):

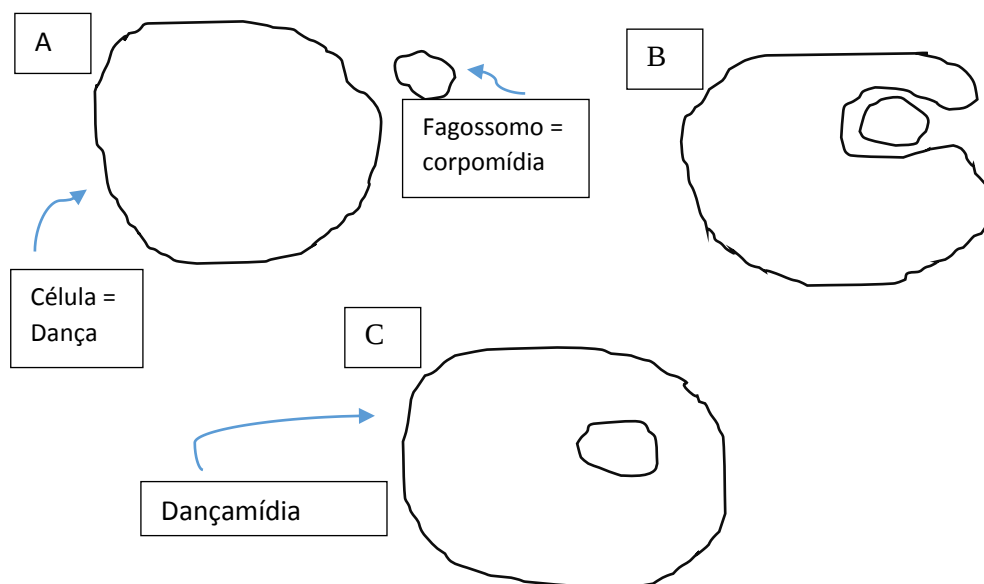


Figura 1 – Dançamídia, fagocita o corpomídia.

A= a célula representa a dança, o fagossomo, que se aproxima, representa o corpomídia;

B= a célula absorve o fagossomo, ou seja, a dança absorve o corpomídia;

C= a célula está alimentada, ou seja, a dança se torna a dançamídia.

A Figura 1 refere-se à dançamídia. Trata-se de uma dança em arte-educação-crítica .

A dançamídia manifesta aquilo que entendemos sobre o mundo. Diz respeito à maneira como fazemos as escolhas do que vai ser dançado, ou a maneira como vamos dançando no nosso processo de escolha aquilo que dançamos e/ou devemos dançar. Dançar é o ato de se estar construindo um pensamento. “Danço, logo existo”. Trata-se do nosso posicionamento e da nossa atitude perante o mundo. A dançamídia é uma forma de conhecimento, pois vamos conhecendo aquilo que vamos experienciando na vida pela dança, com a dança.

A dançamídia, neste estudo, propõe a manifestação da criticidade problematizada e incomodada nesses estudantes, que irão emitir seus conhecimentos sobre o mundo. A esse respeito, o professor Paulo Petronílio Correia (2015, p. 15), de nosso programa de mestrado, em artigo publicado na revista *Artefactum: revista de estudos em linguagens e tecnologia*, assim se refere:

Todo corpo é uma viagem, é um delírio, pois é capaz de nos arrastar para fora dos sulcos costumeiros da vida. Quando dança ou quando se movimenta o corpo emite uma multiplicidade de signos. Ele se afirma na sua unidade e seu surpreendente pluralismo. O corpo como obra de arte tem o poder de nos afetar e sermos afetados por outros corpos, pois eles se prendem a múltiplas éticas e múltiplas estéticas da existência.

E pelo viés dos estudos da *performance*, o mesmo professor completa:

O corpo é performance. Para levar essa ideia adiante parto de duas premissas: o corpo é algo fabricado e ritualisticamente desenhado pelo saber da cultura em que está inserido. É ritualístico porque o corpo é ritual assim como este é performance. O corpo se ritualiza ao narrar o vivido e ao mesmo tempo vive o narrado. O corpo narra gestos que são acompanhados de percepções e sensações múltiplas. (CORREIA, 2015, p. 15).

Já que, quando se dança, se narram os conhecimentos sobre o mundo, a dançamídia que se dança provoca a dança no outro e põe em ação o fruidor em dança, nesse processo de pensamento dançante, por este processo de pensar por entre a dança e com a dança. Ao dançar se experiencia, se acerta ou erra, fazem-se as escolhas. O ato de se estar dançando promove a postura do educando, em prol de gestos críticos em respostas para/com o mundo, pois a dança é a postura daquele ato que se quer ter ao se expressar.

O corpo abordado neste estudo será discutido pela dança, porém, ele perpassa pela ideia de um corpo físico e político, como salienta Schiller (2014, p. 26):

Esse estado natural (como podemos denominar todo corpo político que tenha sua instalação originalmente derivada de forças e não de leis), embora contradiga o homem moral, para o qual a mera conformidade à lei deve servir como lei, é suficiente para o homem físico, que estabelece leis para si apenas para lidar com forças. O homem físico, entretanto, é *real*, enquanto o ético, apenas *problemático*. Se a razão suprime, portanto, o Estado natural para substituí-lo pelo seu, como tem necessariamente de fazer, ela confronta o homem físico e real com o problemático e ético, confronta a existência da sociedade com o Ideal apenas possível (ainda que moralmente necessário) da sociedade.

Nosso intento, neste estudo, se baseia em propor, pela dança, ao estudante, pela problematização de seu contexto, situações de confronto do seu homem físico com o seu homem político, pois entendemos que este último, o homem político, somente será político se tiver a sua criticidade desenvolvida no sentido de (re)questionar sua realidade.

Se a postura crítica não acontece, é preciso, em dança, (re)questionar, (re)construir o comprometimento. Se uma pessoa crítica e política apresenta certo estado de comprometimento, pela dançamídia ela pode promover a cognição dançante, que aqui é o envolvimento no ato de conseguir expressar aquilo que se deseja expressar em dança.

A dançamídia veicula pela expressão a criticidade. Pretendemos pela dançamídia desenvolver o estudante indócil, porque questionador, para que

este consuma a dança na sua totalidade, ou seja, se envolva politicamente expressando-se criticamente mediante a dança autônoma e autogovernativa.

Nesse viés a dançamídia se estabelece como intermediadora do processo de ensino-aprendizagem em dança-educação crítica, possibilitando aos estudantes experienciar ações (re)significativas em prol da consciência autônoma, ações essas oriundas da sistematização de pedagogias problematizadoras presentes na realidade em que vivem nossos alunos e alunas. Assim, se potencializam as seguintes questões: qual é a realidade da dança em que os jovens estão imersos? Qual é o retrato da dança escolar no Brasil?

Eis que se configura o que podemos denominar drama social deste estudo, como representamos, em síntese, na Figura 2.

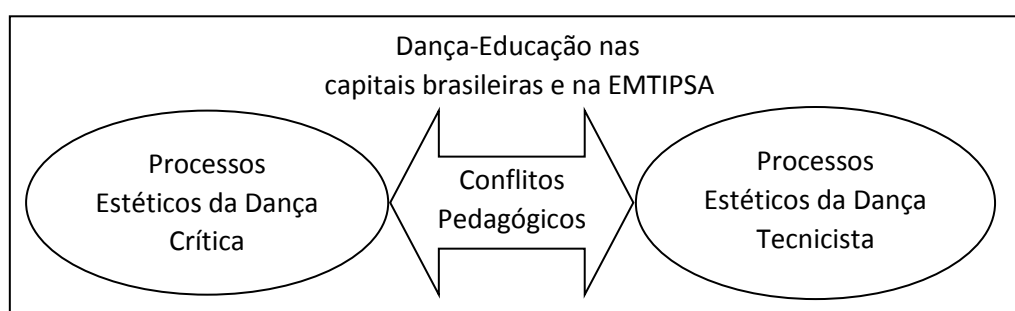


Figura 2 - Síntese ilustrativa do drama social que se estabelece neste estudo.

1.2. OBJETIVOS DESTE LEVANTAMENTO

Como afirmamos, com esta pesquisa sobre a dança escolar nas capitais brasileiras realizada na internet, pretendemos identificar o drama social dança-educativo no contexto das *performances* culturais que é verificado no ensino de dança nas escolas.

Com base no drama social apresentado pela pesquisa no *site* YouTube, pretendemos estimular, por meio da promoção de situações performáticas culturais dança-educativas críticas na EMTIPSA, ações que sejam subsidiadas no intento de aprender a elaborar conhecimentos em dança. Para tanto, propomos envolver sensibilidade, sentimentos, opiniões críticas sobre a

realidade que esses jovens consomem em dança: elementos afetivos, intuitivos sobre as pessoas e suas questões socioculturais no mundo em que vivem.

O termo sensibilidade a que nos referimos está direcionado ao entendimento da extensão da imaginação crítica, como apresenta Schiller (2014, p. 39): “[...] sabemos que a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação”.

Também objetivamos mensurar e levantar questões baseadas no conflito entre o ensino da dança crítica e da dança tecnicista, como já referido anteriormente.

Esse levantamento será representativo para um retrato da situação da dança escolar brasileira. Seus dados são úteis para a verificação do drama social em que a dança escolar se encontra imersa, nas capitais brasileiras, traçando um paralelo com a dança que se apresenta na EMTIPSA.

1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS, TENDO COMO FONTE O *SITE* YOUTUBE

Optamos, como instrumento de pesquisa, pela coleta de dados pela internet, tendo como fonte documental o *site* YouTube. A pesquisa foi feita em todas as capitais brasileiras, sendo coletados os vinte primeiros resultados que apareceram em quatro categorias levantadas: 1) dança tecnicista; 2) dança crítica; 3) dança escolar; 4) autonomia em dança. Este levantamento se encontra na íntegra em HD (Pasta 1) como anexo a esta dissertação.

Por utilizarmos diferentes grupos de sujeitos e realizarmos a coleta de dados num mesmo período de tempo, a pesquisa se caracteriza, quanto a sua temporalidade, como transversal.

Decidimos por um levantamento o mais direto possível, sem o uso de filtros, para que as categorias se apresentassem em sua realidade, permitindo descrever as variáveis envolvidas no fenômeno dança escolar formal juvenil.

A pesquisa quantitativa torna-se a mais adequada para mapear as atitudes explícitas pelas quais a dança escolar vem sendo difundida no país. Estruturamos os instrumentos segundo as categorias. A decisão de não filtrar a

pesquisa foi tomada visando, assim, ao alcance efetivo dos vinte primeiros vídeos de cada categoria levantada.

As categorias definidas representam os elementos discutidos neste estudo – o tecnicismo, a criticidade e a autonomia –, diante da necessidade de sua abordagem no ambiente escolar.

Com tal método de pesquisa, pretendemos determinar o perfil da dança escolar. Interessa-nos saber como o jovem está dançando nas escolas do Brasil.

Identificamos questões-chave para nossos estudos sobre dança-educativa. Sua utilidade está em promover uma discussão com base no retrato da dança escolar no Brasil, em diálogo com autores renomados que tratam do assunto.

Ao focar a estrutura social sobre cuja superfície regularidades sociais emergem, esta pesquisa, na forma de dramas, contradições e conflitos latentes, apresenta o que lhe confere dinamismo vital.

Sobre o enfoque na estrutura social, Turner (1969, p. 161) teoriza:

[...] um sistema social está em movimento dinâmico através do tempo e do espaço, de algum modo análogo a um sistema orgânico no sentido em que ele exhibe crescimento e decadência, de fato o processo de metabolismo.

Para enxergarmos esta estrutura social, foram levantados, no geral, 1.790 vídeos, somadas todas as quatro categorias pesquisadas em todas as capitais brasileiras (Tabela 1).

Todos os 1.790 vídeos se encontram em HD (Pasta 1) anexo a esta dissertação.

Tabela 1 – Quantidade de vídeos coletados no levantamento geral em categorias e por cidade/estado

Cidade/Estado	Categoria: Dança Tecnista	Categoria: Dança Crítica	Categoria: Dança Escolar	Categoria: Autonomia em Dança	TOTAL
---------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	-------

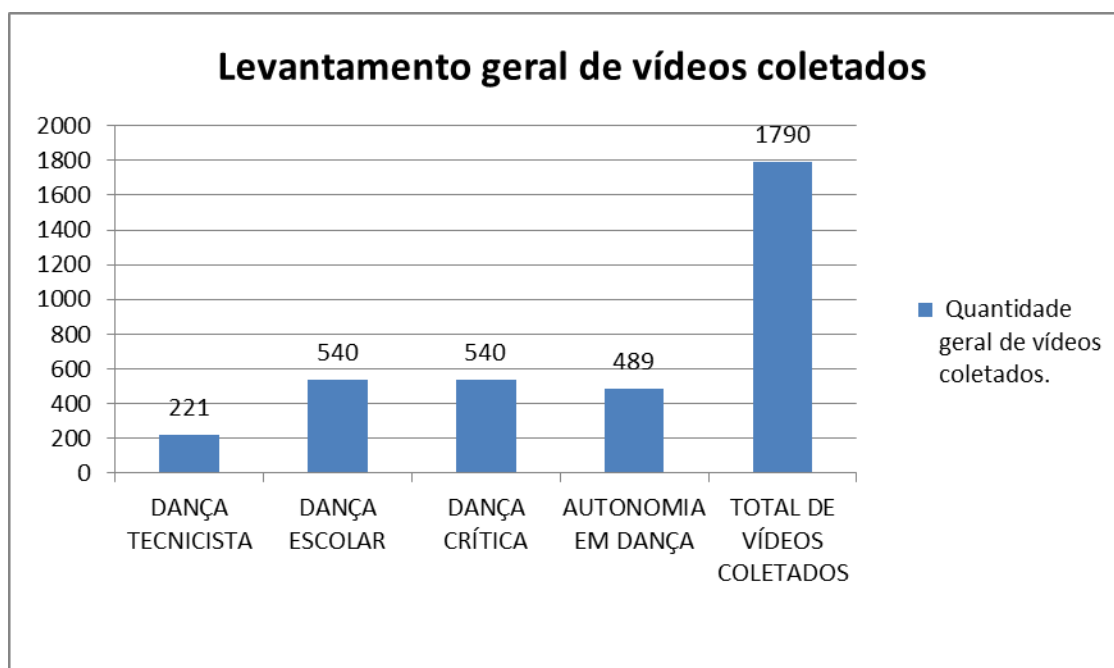
Aracaju/SE	00	20	20	20	60
Belém/PA	09	20	20	20	69
Belo Horizonte/MG	15	20	20	20	75
Boa Vista/RR	13	20	20	12	65
Brasília/DF	11	20	20	20	71
Campo Grande/MS	14	20	20	20	74
Cuiabá/MT	08	20	20	20	68
Curitiba/PR	06	20	20	20	66
Florianópolis/SC	13	20	20	14	67
Fortaleza/CE	09	20	20	20	69
Goiânia/GO	05	20	20	20	65
João Pessoa/PB	04	20	20	20	64
Macapá/AP	00	20	20	03	43
Maceió/AL	00	20	20	20	60
Manaus/AM	01	20	20	20	61
Natal/RN	19	20	20	20	79
Palmas/TO	06	20	20	20	66
Porto Alegre/RS	03	20	20	20	63
Porto Velho/RO	12	20	20	06	58
Recife/PE	12	20	20	20	72
Rio Branco/AC	00	20	20	19	59
Rio de Janeiro/RJ	09	20	20	20	69
Salvador/BA	10	20	20	20	70
São Luís/MA	19	20	20	20	79
São Paulo/SP	20	20	20	20	80
Teresina/PI	01	20	20	15	56
Vitória/ES	02	20	20	20	62

TOTAL	221	540	540	489	1.790
--------------	------------	------------	------------	------------	--------------

Verifica-se, na Tabela 1, que a categoria dança tecnicista é a que apresenta menor quantidade de vídeos – 12,35% do total de vídeos –, o que poderia, inicialmente, indicar que o que está sendo postado sobre dança na internet não se configura como dança tecnicista.

Para uma compreensão mais direta dos resultados, segue o Gráfico 1, que traz uma dimensão diferenciada dos dados da Tabela 1.

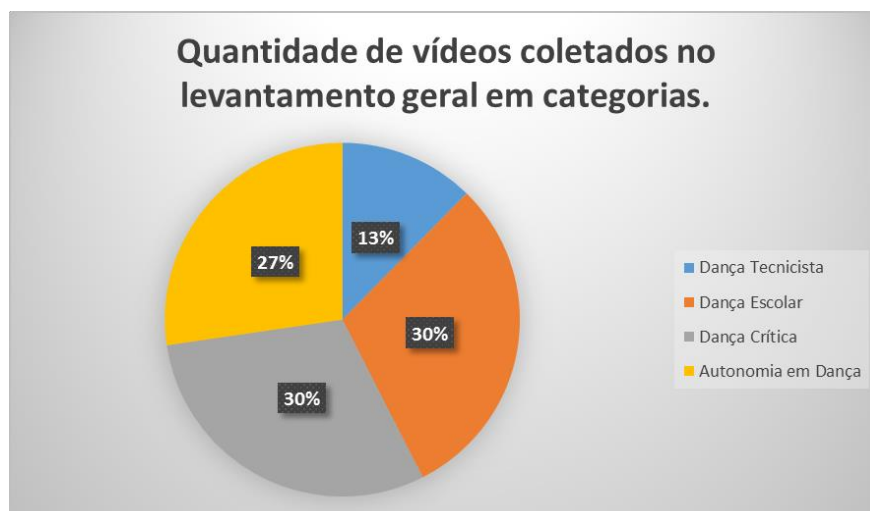
Gráfico 1 – Quantidade de vídeos coletados no levantamento geral em categorias



No Gráfico 1 as capitais brasileiras se fundem para um levantamento único das quantidades de vídeos postados por categorias. Como notamos, a categoria dança tecnicista apresenta uma quantidade menor de vídeos postados (12,35%). A dança escolar e a dança crítica são as que apresentam maior número (30,17% cada), vindo logo em seguida a autonomia em dança (27,32%).

O Gráfico 2 apresenta, de uma nova forma, os dados apresentados no Gráfico 1, para uma compreensão diferenciada.

Gráfico 2 – Quantidade de vídeos coletados no levantamento geral em categorias



Pelo Gráfico 2 também verificamos que as categorias dança escolar e dança crítica se equiparam, denotando, assim, que podem estar sendo realizadas danças críticas na mesma proporção de danças escolares. E aí poderíamos perguntar: que dança crítica é essa que está sendo praticada nas escolas? Não distante também se encontra a autonomia em dança. Já a dança tecnicista é a única que se distancia das demais categorias.

Vale destacar que os índices gerados nesta pesquisa poderão, no futuro, ser comparados ao longo do tempo. Isso permitirá traçar um histórico da dança escolar brasileira, para a mensuração dos avanços da dança-educação no que concerne ao drama social apresentado neste levantamento. Para este momento, cortes foram necessários, para um estudo mais aprofundado do nosso objeto em pesquisa – a dança no ambiente escolar.

1.3.1. Procedimentos de corte de vídeos

1.3.1.1. Primeiro corte: vídeos que não tratavam diretamente do tema dança

Optamos por descartar os vídeos que não tratavam do assunto dança. Segundo nosso entendimento, eles não interferiam no retrato da realidade da dança escolar juvenil no país e não indicavam um drama social apresentado pela realidade em dança-educação.

Assim, dos 1.790 vídeos coletados, com o primeiro corte 968 deles não foram aproveitados. Trata-se de um número considerável de vídeos que não são necessariamente sobre dança, a despeito de terem sido postados com a palavra dança.

1.3.1.2. Segundo corte: vídeos que não tratavam diretamente do tema dança na escola

Ainda que indiretamente a dança escolar influencie, ou seja influenciada pela realidade da dança extraescolar, na análise dos vídeos que se referiam ao tema dança, novamente optamos por descartar os vídeos que não se encaixavam diretamente na dança no ambiente escolar.

Assim, dos 822 vídeos sobre dança, selecionamos os que se referiam apenas à dança escolar, descartando aqueles cujas categorias se enquadrem em ambientes não escolares:

- Apresentações em eventos de modo geral: espaços religiosos, teatros, festivais, mostras, aulas e promoções de academias, escolas de dança e centros culturais, shows artísticos e aniversários (44,44% do total de vídeos);
- Danças realizadas em casas, festas ou ambientes públicos (16,17% do total de vídeos);
- Danças folclóricas e regionais (10,86% do total de vídeos);
- Vídeos institucionais, promocionais e videoclipes (8,64% do total de vídeos).
- Reportagens e programas de dança ou que envolvem a dança de alguma forma (2,47% do total de vídeos);

Sem efetuar este descarte, poderíamos realizar um estudo aprofundado sobre o que é consumido e postado na internet sobre dança nas capitais brasileiras. Contudo, para este momento, obrigamo-nos a esse severo corte, para poder adentrar com maior propriedade na realidade do drama social das *performances* em dança escolar juvenil, na defesa desta pesquisa como uma necessidade que justifique seu estudo.

1.3.1.3. Terceiro corte: vídeos que não tratavam diretamente da dança escolar juvenil, além de vídeos repetidos

Uma vez que esta pesquisa estuda as *performances* em danças socioculturais escolares juvenis, fez-se necessário realizar o corte de danças infantis e adultas no espaço escolar, para que a análise dos dados não se perdesse. Vale assinalar que as danças escolares infantis e adultas possuem características de estudo e análises específicas que ultrapassam este espaço de estudo. Sabemos que o reflexo de uma dança juvenil pode estar calcado em um trabalho recebido, ou não, em dança infantil. Porém cabe-nos o estudo das danças juvenis, para, inclusive, manter o diálogo direto com a dança juvenil que é realizada na EMTIPSA.

Para apresentar o levantamento final, se fez ainda necessário um corte dos vídeos repetidos. Isso porque, independentemente da categoria em que eles foram catalogados, sua análise está em estudo. Dessa forma, dos 822 vídeos levantados para análise, três foram excluídos, por aparecerem repetidas vezes durante o levantamento. São os seguintes:

- Escola MMO – Dança Mato Grosso (Siriri), 3ºF (aparece três vezes);
- Dança Circular no IV Festival de Dança e Ginástica (aparece duas vezes);
- AULA DE HIP HOP PROF. KJÚ E ALEQUINHO (aparece duas vezes).

Segue a tabela final dos vídeos baixados por categorias, por cidade e estado, levados para a análise. Os 72 vídeos podem ser assistidos e estão anexados em HD (Pasta 2) ao final desta dissertação.

	Categoria: Dança Tecnica	Categoria: Dança Crítica	Categoria: Dança Escolar	Categoria: Autonomia em Dança	TOTAL:
Aracaju/SE	00	00	01	00	01
Belém/PA	00	00	02	00	02

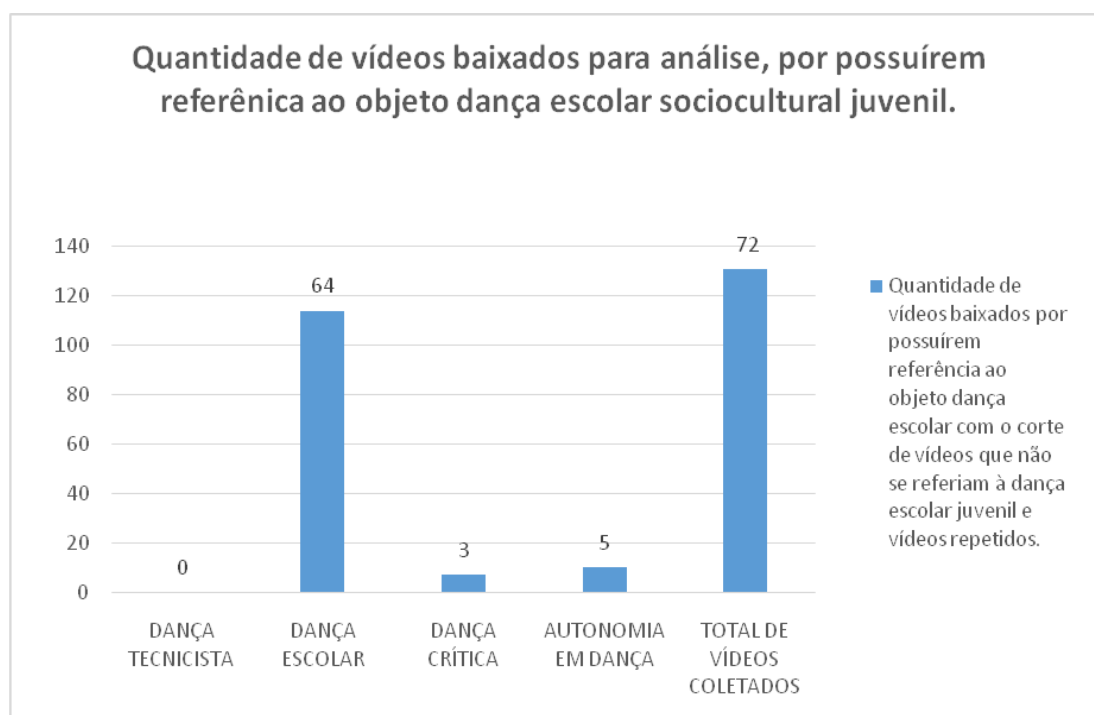
Belo Horizonte/MG	00	00	01	00	01
Boa Vista/RR	00	00	01	00	01
Brasília/DF	00	00	00	00	00
Campo Grande/MS	00	00	02	00	02
Cuiabá/MT	00	00	04	00	04
Curitiba/PR	00	00	01	00	01
Florianópolis/SC	00	00	01	00	01
Fortaleza/CE	00	00	00	00	00
Goiânia/GO	00	01	03	00	04
João Pessoa/PB	00	00	00	00	00
Macapá/AP	00	00	00	00	00
Maceió/AL	00	01	03	00	04
Manaus/AM	00	00	01	00	01
Natal/RN	00	00	03	00	03
Palmas/TO	00	01	06	01	08
Porto Alegre/RS	00	00	00	00	00
Porto Velho/RO	00	00	05	00	05
Recife/PE	00	00	07	02	09
Rio Branco/AC	00	00	04	00	04
Rio de Janeiro/RJ	00	00	07	00	07
Salvador/BA	00	00	02	00	02
São Luís/MA	00	00	02	01	03
São Paulo/SP	00	00	06	01	07
Teresina/PI	00	00	00	00	00
Vitória/ES	00	00	02	00	02
TOTAL	00	03	64	05	72

Tabela 2 - Quantidade de vídeos baixados para análise no levantamento específico do tema dança escolar em categorias e por cidade/estado com o corte dos vídeos que não tratavam do tema dança escolar juvenil e de vídeos repetidos

A Tabela 2 nos apresenta claramente que a categoria dança tecnicista, inicialmente com 221 vídeos, não teve nenhum vídeo aproveitado para a

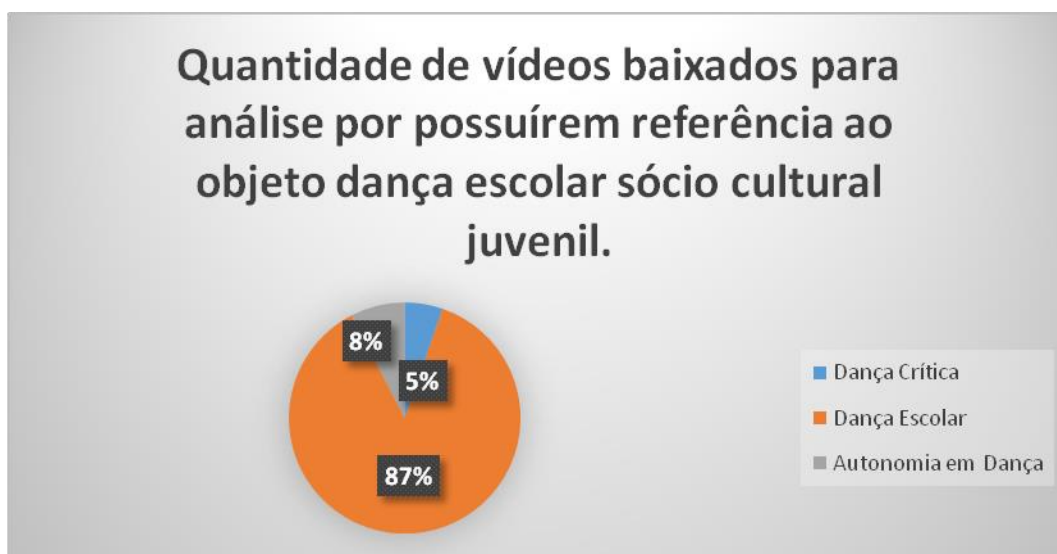
análise, pois não faziam referência à dança, tampouco à dança em ambiente escolar.

Gráfico 3 - Quantidade de vídeos baixados para análise no levantamento específico do tema dança escolar juvenil por categorias



A categoria dança escolar apresenta-se, no Gráfico 3, com a maior quantidade de vídeos analisados (64), o que permite promover uma discussão sobre o que está sendo apresentado e postado como dança escolar no Brasil.

Gráfico 4 - Quantidade de vídeos baixados para análise no levantamento específico do tema dança escolar juvenil em categorias



A categoria dança tecnicista não aparece no Gráfico 4, uma vez que esse tipo de dança não aparece nos vídeos coletados.

1.4. ESTUDO DAS CATEGORIAS

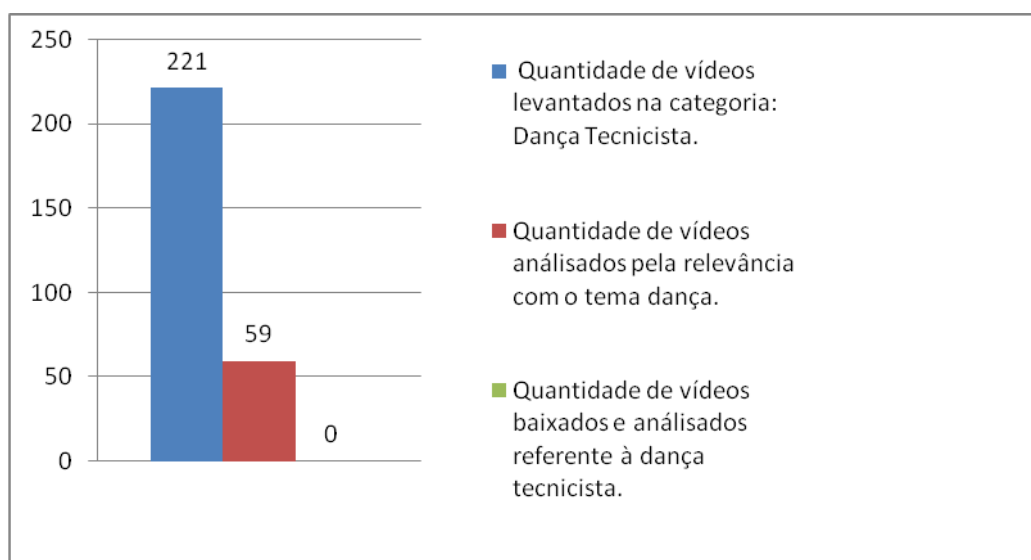
Por meio do estudo por categorias, são apresentados, nos resultados da pesquisa, os aspectos que vêm sendo atribuídos à dança no ambiente escolar brasileiro. O propósito é compreender melhor o atual cenário da dança escolar sociocultural juvenil e contribuir, academicamente, para seu estudo, em diálogo direto com a dança sociocultural juvenil realizada na EMTIPSA.

Tais resultados contemplam aspectos da identificação da dança escolar brasileira, contribuindo com subsídios para novos estudos no âmbito da dança-educação.

1.4.1. Dança tecnicista

Após a digitação da expressão dança tecnicista, enquadraram-se nessa categoria 221 vídeos levantados na pesquisa pelo YouTube em todas as capitais brasileiras. Porém, deste total, 59 tratavam do tema dança e, com o corte apresentado pelo objeto dança escolar, verificou-se que nenhum dos vídeos de dança referia-se à dança no ambiente escolar, razão por que não foi levado desta categoria nenhum vídeo para análise.

Gráfico 5 - Categoria Dança Tecnicista



O Gráfico 5 mostra que a categoria dança tecnicista não apresenta vídeos referentes à dança escolar para a análise. No entanto, isso não significa que a dança tecnicista não esteja presente na realidade escolar brasileira, e sim que ela apenas não se apresenta como tal.

Sobre dança tecnicista na escola, apoiamo-nos em uma citação da professora Isabel Marques (1999, p. 107), que para nós resume como se produz o que estamos tratando sobre dança tecnicista realizada no ambiente escolar.

O professor, desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige dos alunos que produzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo: coelhinhos de páscoa, caipiras juninos, índios folclóricos, flores da primavera, presentes e árvores de natal, baianinhas e piratas de carnaval dançam, assim, suas “coreografias” para agradar pais e professores, diretores de escola e supervisores de ensino. Deste modo, hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a estes processos e produtos coreográficos aparentemente “inocentes” e “focos”.

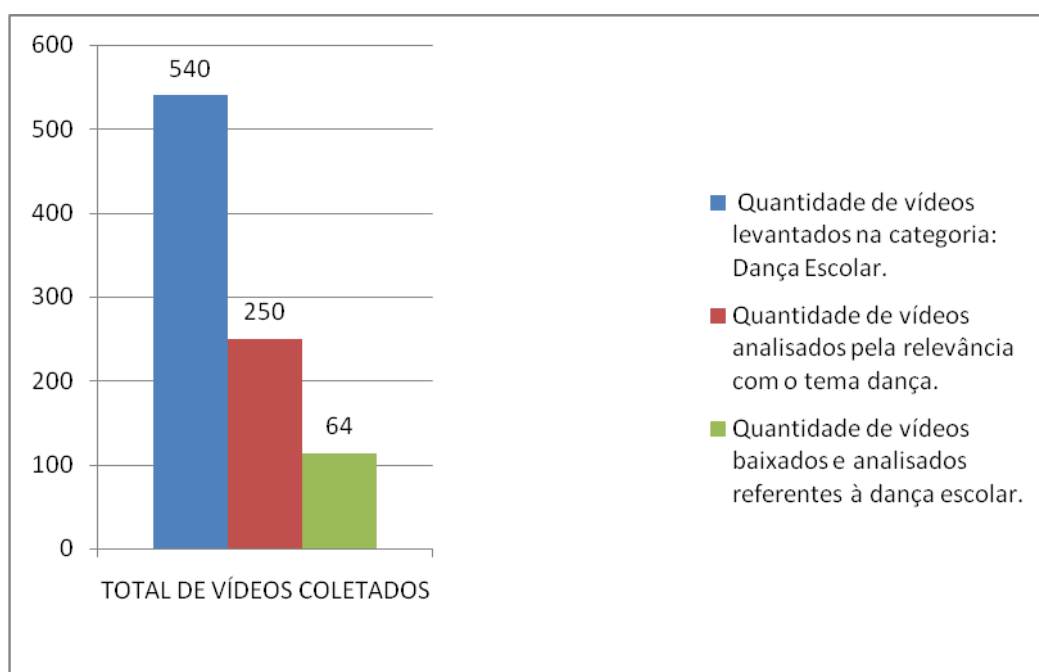
Aprendemos com a professora Isabel Marques que processos dança-educativos pelo viés do tecnicismo podem resultar em processos bastante autoritários e desrespeitosos para com os alunos-intérpretes. A dança tecnicista não aponta caminhos para a criação, ela direciona estes caminhos,

tolhendo a criatividade, as preferências e as decisões de nossos alunos e alunas.

1.4.2. Dança escolar

Na categoria dança escolar foram levantados na pesquisa pelo YouTube em todas as capitais brasileiras, após a digitação das palavras *dança escolar*, 540 vídeos. Desse total, 250 tratavam do tema dança, mas com o corte apresentado pelo objeto dança escolar sociocultural juvenil, foram baixados e analisados apenas 64 vídeos (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Categoria Dança Escolar



O Gráfico 6 apresenta a categoria com a maior quantidade de vídeos que foram levados à análise – 64 vídeos de um total de 72.

Sobre este retrato da dança escolar no Brasil, Marques, em *Dançando na escola* (2012), aponta para a urgente necessidade de se realizar estudos de relevância sobre o tema dança escolar. Segundo ela, são inúmeras as lacunas existentes acerca do entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da dança no ambiente escolar.

Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da

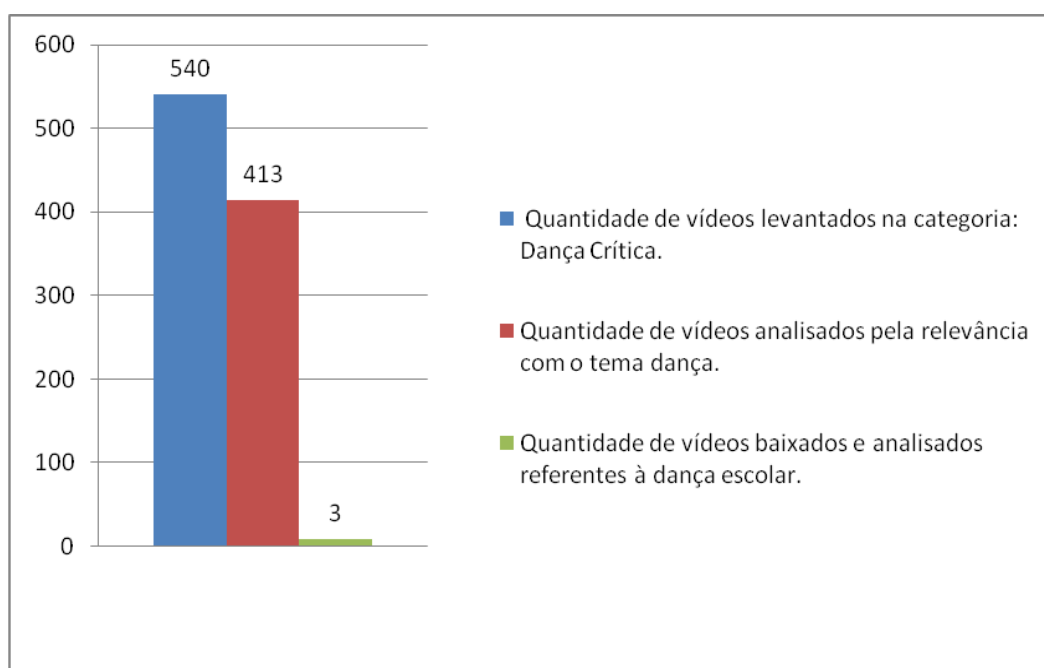
dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deva ser – o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim de ano”. (MARQUES, 2012, p. 19).

Refletir criticamente sobre a dança na escola possibilita, mediante a problematização da realidade dos alunos, questionamentos a serem refletidos e respondidos esteticamente por este corpo que dança.

1.4.3. Dança crítica

Nesta categoria foram levantados na pesquisa pelo YouTube em todas as capitais brasileiras, após a digitação das palavras *dança crítica*, 540 vídeos. Desse total, 413 tratavam do tema dança. E com o corte apresentado pelo objeto dança escolar, foram baixados e analisados apenas três vídeos (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Categoria Dança Crítica



O Gráfico 7 nos mostra que apenas três vídeos da categoria dança crítica apresentaram relevância para a análise, o que significa que a dança crítica requer uma atenção especial neste estudo.

As questões desta categoria incidem diretamente sobre a proposta desta dissertação: uma dança crítica e autônoma no ambiente escolar. Nesse sentido, esta categoria se justifica pela necessidade de se verificar se na escola a dança crítica está sendo desenvolvida a contento.

A pesquisa aponta que a quantidade de formas das danças levantadas intituladas como danças críticas provavelmente não esteja cumprindo o seu papel na transformação do educando ingênuo em crítico.

Sobre a necessidade de se levantar esta categoria, Paulo Freire (2011c, p. 126) colabora no sentido de explicitar essa imprescindibilidade da necessidade da formação do indivíduo crítico, porque autônomo, porque autogovernável.

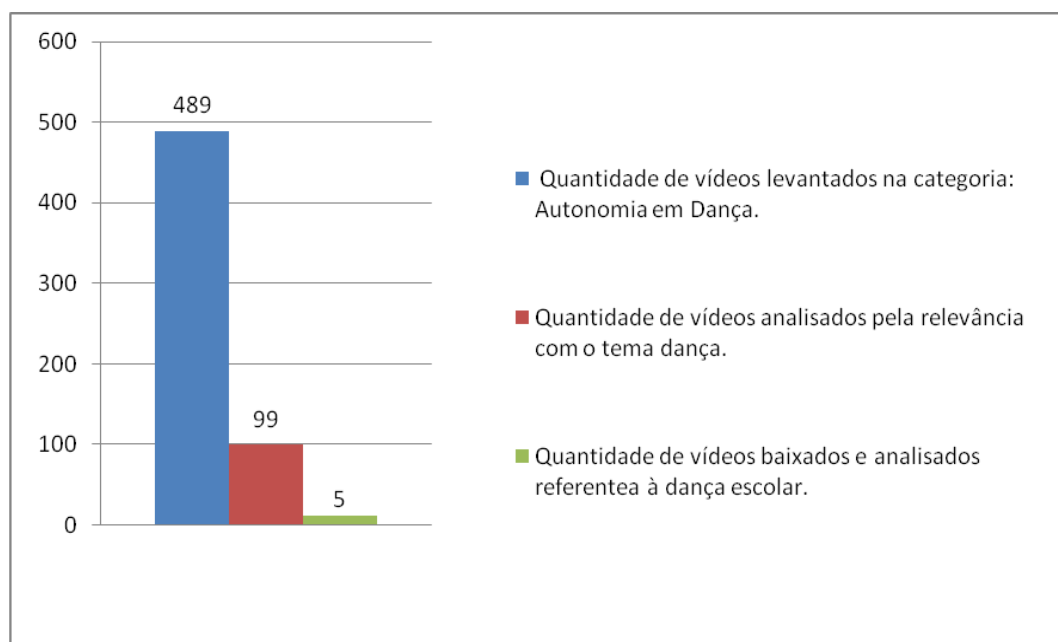
Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. [...] Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

Paulo Freire nos orienta, como educadores, em *Pedagogia da autonomia* (2011d), que ensinar exige criticidade, que a promoção da ingenuidade para a criticidade não acontece por ruptura, mas por superação, que a curiosidade ingênua está associada ao saber do senso comum, propondo a mudança desta curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

1.4.4. Autonomia em dança

Nesta categoria foram levantados na pesquisa pelo YouTube em todas as capitais brasileiras, após a digitação das palavras *autonomia em dança*, 489 vídeos. Desse total, 99 tratavam do tema dança, mas com o corte realizado em função do objeto dança escolar, foram baixados e analisados apenas cinco vídeos (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Categoria Autonomia em Dança



O Gráfico 8 nos mostra que apenas cinco vídeos da categoria autonomia em dança são levados à análise, apontando que o estudo sobre a autonomia requer atenção especial.

Autonomia e autogovernança são as palavras geradoras deste estudo em dança-educação crítica. A Arte-Educação propõe formar indivíduos críticos e autogovernáveis no sentido de se expressarem pela arte da dança de forma verdadeira e consumatória.

Cunha (2008, p. 210) traz a especificidade do termo autogovernança para nosso estudo:

[...] a falta de autonomia crítica coíbe a capacidade de livre expressão, de tomar decisões livremente, restringindo a capacidade de escolha e discernimento, tornando a pessoa mais vulnerável à introjeção de valores alheios e restringindo sua *autogovernança* até o ponto de poder se tornar objeto de domínio. (Grifo nosso).

Foucault (2010, p. 11) traz à luz os estudos que colaboram com a noção de liberdade e de expressão, em que “tanto Kant quanto Mendelssohn colocam muito claramente não só a possibilidade, não só o direito, mas a necessidade de uma liberdade absoluta, não só de consciência, mas de expressão em relação a tudo”.

Os conceitos de autonomia e autoridade aparecem discutidos juntos em dicionários, apesar de serem consideradas experiências humanas antagônicas. A figura da autoridade, quase sempre, é percebida como aquela que nos submete a seus desígnios, e a autonomia é a emancipação de toda e qualquer espécie de sujeição a essa autoridade.

Em nossa experiência cotidiana os princípios do contrato social nos passam a ideia de que somos livres. A política moderna discursa para um indivíduo livre, pregando o respeito à liberdade individual de raça, de cor, de nacionalidade, de credo etc. O cidadão é livre perante o Estado. Mas ao mesmo tempo as teorias científicas dizem que este mesmo homem está sujeito a determinações de classe, dos desejos, da motivação, da vontade e da causalidade que regem o mundo exterior e interior.

Filosoficamente o conceito de autonomia funde-se com o de esclarecimento, o que consiste na qualidade de um indivíduo tomar suas próprias decisões com base na razão. Um indivíduo não é condicionado a "agir", mas sim impulsionado por uma *Aufklärung*. Sobre esse assunto, o filósofo Immanuel Kant, pelo prisma de Foucault (2010, p. 36), explica o que é *Aufklärung*:

E veem que a *Aufklärung* é exatamente, diz Kant, o contrário de "tolerância". De fato o que é a tolerância? A tolerância, pois bem. É precisamente o que exclui o raciocínio, a discussão, a liberdade de pensar sob a sua forma pública, e só a aceita – e a tolera – no que concerne ao uso pessoal, privado e oculto. A *Aufklärung*, ao contrário, é que vai dar à liberdade a dimensão da maior publicidade na forma do universal e que manterá a obediência apenas nesse papel privado, digamos nesse papel particular que é definido no interior do corpo social.

E ainda Kant, em Foucault (2010, p. 36), complementa: "Eis portanto em que deve consistir o processo da *Aufklärung*, a nova repartição, a nova distribuição do governo de si e do governo dos outros".

Kant ressalta que para o homem servir-se de si mesmo é necessário que este tenha coragem e ousadia para exercitar seu próprio entendimento e que seja capaz de avaliar e valorizar a vocação de cada indivíduo de pensar por si próprio. Eis o que propõe a autogovernança tratada neste estudo.

A liberdade que Kant propõe, portanto, é a do indivíduo fazer o uso político de sua razão.

1.4.4.1. Autonomia: a busca da liberdade

Temos como apoio na produção teórica desta pesquisa o autor Paulo Freire, mais especificamente seus escritos *A importância do ato de ler* (2011a), *Educação como prática da liberdade* (2011c), *Pedagogia da autonomia* (2011d), *Pedagogia do oprimido* (2011e) e *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (2011b).

Freire é um convite ao diálogo, à reflexão e a uma crítica de nosso trabalho docente – de nossa práxis, das pedagogias, das artes –, da educação de forma integral. Educação que vai além da esfera pedagógica, influenciando diretamente nos âmbitos políticos, sociais e econômicos de uma nação. Freire é interdisciplinar por natureza. Esse educador não consegue enxergar somente o local. Sua visão está no global. Para ele, política e educação se fundem em um só compromisso.

Com base nessa conceituação teórica sobre autonomia, pensaremos agora a autonomia no contexto da dança. Marques (2012, p. 27) nos encaminha para a reflexão sobre a contribuição da dança na formação do indivíduo:

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 integrada 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 ressignificar o mundo em forma de arte.

Para reforçar nosso ponto de vista sobre a importância de desenvolver ações questionadoras e problematizadoras críticas em nossos alunos, apoiamo-nos nos esclarecimentos de Cunha (2008, p. 238):

O questionamento é a chave para acionar o processo cognitivo. A proposição desse sistema se vincula, assim, à elaboração de respostas às perguntas, suscitando a busca pela solução de um problema que tem como fim a produção do material ideia.

Comprometida com a solução de um determinado problema e submersa num ambiente simbólico, a mente pode promover uma complexa elaboração de pensamento em busca pela melhor resposta (ideia/signo) a um problema.

Entendemos que o ensino da arte possibilita, pelo questionamento, despertar a capacidade crítica em prol do desenvolvimento de uma ideia genuína. Propusemos aos estudantes da EMTIPSA aguçar a percepção e ampliar a imaginação diante do ambiente escolar.

Assim, no próximo capítulo apresentaremos uma análise qualitativa dos vídeos, mediante uma discussão em que nos valem das orientações de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Isabel Marques, dentre outros. Abordamos os dramas sociais como as questões que interessam a este estudo.

2 – ANÁLISE DO PANORAMA SOCIOCULTURAL DA DANÇA ESCOLAR BRASILEIRA

Neste capítulo, de posse dos levantamentos apontados no capítulo 1, dedicamo-nos à análise qualitativa dos dados, apresentando questões e confrontando-as com questões observadas na EMTIPSA. Para a referida análise, identificamos e formulamos questões-chave para o que interessa a este nosso estudo sobre dança escolar.

Para esta análise, de um total de 1.970 vídeos estudados, abordamos uma amostra de 72 vídeos. Os vídeos baixados estão em HD (Pasta 2) anexo a esta dissertação. Com as questões que levantamos, procuramos destacar o que vem se estabelecendo como verdades na realidade da dança escolar brasileira, para, em seguida, apresentar nesse contexto o DRAMA SOCIAL em dança escolar nas capitais brasileiras e na EMTIPSA. Buscamos compreender melhor os fenômenos que ali estão sendo construídos, mantendo um diálogo em especial com Isabel Marques, que fundamenta nossos estudos.

Neste momento, nossa análise não se aterá a categorias, como apresentamos no capítulo anterior, mas a dados que projetam as questões-chave que levantamos.

2.1. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DO PANORAMA SOCIOCULTURAL DA DANÇA ESCOLAR BRASILEIRA

Apresentamos em *print-screen* as imagens dos vídeos baixados para a análise e discussão sobre o drama social. Em cada um deles há uma descrição que transcrevemos como o vídeo se encontra no *site* YouTube. Dessa forma, mantemos a originalidade tanto da escrita quanto do seu formato, conferindo, por assim dizer, a verdadeira identidade dos seus idealizadores.

Os vídeos são agrupados por sua proximidade com a questão ou o tema a serem abordados.

Antecedemos o levantamento das questões e temas com uma citação da Professora Ana Mae Barbosa, que se refere ao papel da arte na educação

quanto ao desenvolvimento da consciência crítica e, portanto, autogovernável de nossos educandos.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1998, p. 16).

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de que seja discutida a educação no interior da escola, compreendendo como ela constrói a concepção de homem e de mundo, que é refletida nos projetos políticos, pedagógicos e estéticos.

Acreditamos na importância de se criarem novas possibilidades para facilitar a expressão original de cada aluno e dar-lhe o sentido de grupo social, à medida que se lhe permita reconhecer-se como agente que vivencia, reflete e reelabora sua cultura.

Por cultura, comungamos com Geertz (1989, p. 15), que diz:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Sobre esse conceito levantamos as seguintes questões: qual a cultura que os estudantes da EMTIPSA estão tecendo? Qual o significado que estes estudantes estão dando às suas teias? O que podemos interpretar da cultura dos estudantes da EMTIPSA?

Ainda sobre o conceito de cultura, Bauman (2012, p. 227) traz uma contribuição conceitual sobre o tema que dialoga diretamente com nosso entendimento de cultura para este estudo:

O conceito de cultura é a subjetividade objetificada; é um esforço para compreender o modo como uma ação individual é capaz de possuir uma validade supraindividual; e como a realidade dura e consistente existe por meio de uma

multiplicidade de interações individuais. [...] Em suma, o conceito de cultura, quaisquer que sejam suas elaborações específicas, pertence à família dos termos que representam a práxis humana.

Apesar de Bauman falar de uma realidade dura, o autor traz o termo multiplicidade de interações. E sobre essas interações constantes presentes na práxis humana, trazemos do mesmo autor Bauman (2001, p. 13) a reflexão em que nos apresenta o conceito de modernidade líquida, que pode ser identificada em nosso estudo.

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar.

Com base nesta liquidez e fluidez, como metáforas usadas por Bauman para descrever a era moderna, trazemos as discussões guiadas pelas questões/temas desenvolvidas durante o estudo dos vídeos.

2.1.1. Questão/tema 1: Qual é a cultura que se apresenta nas festividades juninas na escola?

	
Figura 3 Dança Empreguetes - Dra. Isabel Campos http://www.youtube.com/watch?v=Ocw3aWF0Gww Acessado em 29 set. 2013	Figura 4 Projeto 2º Bimestre - CEPVAME (Autonomia) http://www.youtube.com/watch?v=v3WXdv9bZL0 Acessado em 28 set. 2013



Figura 5
Coco de Roda Manoel André – Arapiraca

<https://www.youtube.com/watch?v=hVYnSSvctzE>
Acessado em 28 set. 2013



Figura 6
Festa Junina – dança *country* – 11 de junho de 2010

<http://www.youtube.com/watch?v=x5hLUUO9v64>
Acessado em 1º out. 2013



Figura 7
Dança kuduro sincrosone – GYN, GO

<http://www.youtube.com/watch?v=x5hLUUO9v64>
Acessado em 30 set. 2013



Figura 8
Dança do Maranhão – Escola Primo Ferreira

<https://www.youtube.com/watch?v=niM0e-kzQJI>
Acessado em 28 set. 2013



Figura 9
Video dança indiana – Escola Santa Marcelina

<https://www.youtube.com/watch?v=FukrbbcUBOI>
Acessado em 28 set. 2013



Figura 10
SESC Escola Cuiabá-MT – Festa Junina

<https://www.youtube.com/watch?v=vAfOTomSgNw>
Acessado em 30 set. 2013



Figura 11
Dança country 2013 – Festa Junina – Escola Santos Dumont

<http://www.youtube.com/watch?v=tcaZ60EuEOq>

Acessado em 1º out. 2013



Figura 12
Dança country CEFC– São Paulo – Festa Junina

<http://www.youtube.com/watch?v=KEGwZ4ISp9A>

Acessado em 1º out. 2013

Estes dez vídeos citados apresentam danças que foram realizadas em festividades juninas na escola. As festividades juninas se apresentam nas escolas com caráter lúdico. Nenhuma crítica foi observada no aspecto das danças populares. O caráter latente nas brincadeiras juninas pode ser um ensaio não apenas de uma dança de quadrilha ou de uma encenação caipira. Assim, na alegria e de forma despretensiosa, grupos escolares manifestam a “cultura” popular sem intento pedagógico crítico.

Observamos que a dança está minimamente tratada como componente folclórico no interior das escolas, seja pela educação física ou pela educação artística. Raramente ela aparece valorizada como um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica. Em muitas situações é reconhecida como atividade extracurricular.

Por conseguinte, compreendemos que o conceito de cultura merece e necessita de ampla discussão no ambiente escolar.

Na EMTIPSA, local de nosso trabalho, poucas festas juninas foram realizadas. As que aconteciam eram consideradas festas de manifestação da cultura local, ocasiões em que a alimentação e o artesanato típicos de Goiás se inseriam em feiras e nas apresentações de quadrilhas juninas de grupos do setor Aruanã.

Em eventos para os quais se solicitava a apresentação de danças, em nosso trabalho priorizamos as propostas educacionais em desenvolvimento nas aulas de dança, mesmo que apenas uma parte de um processo.

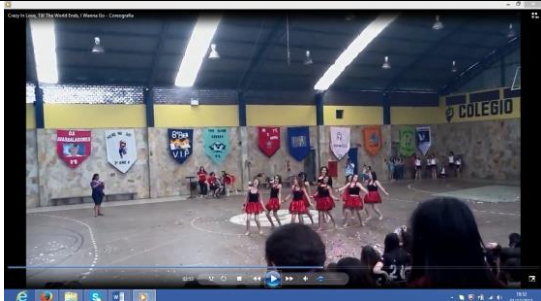
Seguem imagens de coreografias em desenvolvimento em aulas de dança na EMTIPSA (Figuras 13 e 14) e que foram apresentadas em eventos juninos da instituição.

	
Figura 13 Apresentação da coreografia <i>Liberdade</i>. Festa Junina Colégio Agostiniano, jun. 2010. Arquivo da EMTIPSA.	Figura 14 Apresentação da coreografia <i>Africanidades</i>. Festa junina na EMTIPSA, jun. 2011. Arquivo da EMTIPSA.

O caráter de espetáculo carregado pela dança ultrapassa os muros da escola. Na promoção de seus eventos, vemos este caráter fortemente representado, seja em festividades juninas, gincanas ou aberturas de jogos.

Nesse sentido, mais uma questão/tema se faz pertinente.

2.1.2. Questão/tema 2: O que nos apresentam as danças em aberturas de jogos escolares e gincanas?

	
Figura 15 Crazy In Love, Till The World Ends, I Wanna GO – Coreografia https://www.youtube.com/watch?v=u7byv9ISdeU	Figura 16 Dança Kuduro – Gincana Uninorte – Acre http://www.youtube.com/watch?v=8laV754veUM

Acessado em 30 set. 2013	Acessado em 27 set. 2013
	
Figura 17 PSY – Gangnam Style – Gincana Uninorte – Rio Branco – AC http://www.youtube.com/watch?v=4NdomMzDSro Acessado 27 set. 2013	Figura 18 Escola Leonel – Serra, ES – Dança Copa 2010 https://www.youtube.com/watch?v=HMLcxgt-mgY Acessado em 6 out. 2013
	
Figura 19 Colégio Teorema – Abertura dos Jogos da Amizade 2010 – Dança https://www.youtube.com/watch?v=zCkeTWWLUbA Acessado em 28 set. 2013	Figura 20 Dança da abertura dos jogos escolares de Floresta, PE http://www.youtube.com/watch?v=X4JxLwSUXac Acessado em 28 set. 2013
	
Figura 21 Dança da Abertura dos Jogos Internos (Independência) http://www.youtube.com/watch?v=X4JxLwSUXac Acessado em 28 set. 2013	Figura 22 Gincana Escolar – Aliança, PE & Condado, PE – LA Divulgações http://www.youtube.com/watch?v=GxTavMWHuSs Acessado em 28 set. 2013



Figura 23
GR CEP – Abertura dos Jogos Escolares do PR

<https://www.youtube.com/watch?v=JRJwJaGxcBE>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 24
Dança Campeã do JESPA 2012 – Escola Prof. Elias

<http://www.youtube.com/watch?v=6--kP3NLTA0>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 25
Dança na abertura dos Jogos Escolares de Mandaguari

<http://www.youtube.com/watch?v=0queBnXZr-dk>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 26
Dança do Acre – 3º Ano de Química da Escola Técnica Rezende-Rammel

<https://www.youtube.com/watch?v=NZqBosp6Nq8>

Acessado em 28 set. 2013



Figura 27
Apresentação de dança na escola

<http://www.youtube.com/watch?v=3RDYH4mao>

Acessado em 1º out. 2013

Esses treze vídeos citados, com danças realizadas em aberturas de jogos e gincanas escolares, não possuem intento pedagógico. Eles visam à competição e são uma *performance* que deve agradar aos colegas de sala.

Com tais características é que se desenvolvem as danças em eventos como esses.

O que nos cabe assinalar é que o incentivo aos estudantes em participarem de competições de dança pode acarretar implicações relativas à perda do potencial pedagógico que a dança promove em seu ensino-aprendizagem. Isso porque se trata de competições que não primam pelo processo educacional, denotando somente uma contribuição no que tange à valorização pelo desempenho, visto que as escolas ou salas de aulas competem entre si, e em raros momentos trocam algum tipo de afeto, conhecimento ou um simples diálogo.

Para refletir sobre essa constatação, trazemos uma citação de Marques (2012, p. 117), que diz:

O processo educacional atrelado a essa concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade. O produto é o objetivo último da educação, como podemos verificar pela presença de inúmeros festivais e concursos e dança em todo o mundo em que o valor da dança está na alta *performance*, nas medalhas e nos troféus. Em geral, nessa concepção, é privilegiado o ensino de técnicas já codificadas pelo mundo da dança ocidental (balé clássico, dança moderna) que caracteriza e marca o processo de educação do corpo. (Grifo nosso).

A EMTIPSA é constantemente convidada a se apresentar em eventos promovidos pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, à qual a instituição é subordinada. Os pedidos, em geral, são atendidos, porém o caráter espetacular não é prioridade da escola. O que caracteriza a grande quantidade de convite está em um produto em dança que, apesar de não ser o objetivo final de nosso trabalho, acontece com qualidade que agrada.

Seguem imagens de apresentações da EMTIPSA (Figuras 28 e 29) em abertura de jogos.

	
Figura 28 Apresentação da coreografia <i>Liberdade</i>. Abertura da Copa SESC, jun. 2011. Arquivo da EMTIPSA.	Figura 29 Apresentação da coreografia <i>Africanidades</i>. Abertura dos Jogos da SME – Secretaria Municipal de Educação, abr. 2011. Arquivo da EMTIPSA.

Proporcionar uma experiência de expressão aos alunos é nosso papel tanto como professores de dança quanto como professores de educação física. Para iniciar esta discussão apresentamos a terceira questão/tema.

2.1.3. Questão/tema 3: Como a dança vem sendo desenvolvida pela educação física escolar?

	
Figura 30 Aula de <i>hip hop</i> Prof. Kjé e Alequinho http://www.youtube.com/watch?v=MH4nLFQyc18&list=PL4DFB28DACEB1E02E Acessado em 30 set. 2013	Figura 31 Ação Escolar Belém, PA https://www.youtube.com/watch?v=2Riv_pBfNQ Acessado em 28 set. 2013
	
Figura 32 Festival Escolar de Dança 2012 – Cabo Frio,	Figura 33 Dança Escolar [8ª Série]

RJ (Ensaio)	
http://www.youtube.com/watch?v=FXu1gBEIN44	http://www.youtube.com/watch?v=f5UuZQN8nZg
Acessado em 30 set. 2013	Acessado em 1º out. 2013



Figura 34
Escola Municipal Mário Lira – Dança-teatro – Prof. Zabdriel

<http://www.youtube.com/watch?v=VDeITvofTbk>
Acessado em 29 set. 2013



Figura 35
Jazz – Escola Tancredo Neves – Porto Velho, RO

<https://www.youtube.com/watch?v=kMYHihAVrIY>
Acessado em 28 set. 2013



Figura 36
Escola Mun. de Tempo Integral Pe. Josimo Tavares – Palmas, TO

<https://www.youtube.com/watch?v=mCQK4kfzmKw>
Acessado em 29 set. 2013



Figura 37
Ensaio da dança parte 1 (13 06) Rio Branco, Sala 1º R

<http://www.youtube.com/watch?v=FNgu5a8oQzA>
Acessado em 27 set. 2013

Acerca desses oito vídeos citados, com danças realizadas em aulas de educação física escolar, vale dizer que a dança, como área autônoma de conhecimento, possui, em seu próprio percurso, pesquisa própria. Estabelece, ou ao menos deveria estabelecer, interterritorialidades dialogais com as demais áreas de conhecimento, incluindo-se aí os demais conhecimentos artísticos.

Marques (1999, p. 34) faz uma análise da arte na sua valorização como área de conhecimento.

Arte como conhecimento vem sendo, assim, o “slogan” das décadas de 80 e 90 que de certa forma veio a substituir, sem

excluir, as crenças anteriores de *arte como técnica e/ou arte como expressão*. Aparentemente, esta corrente tem sido defendida tanto por aqueles que participam ativamente como docentes defensores da “liberação da expressão” quanto pelas novas gerações que somente a experimentaram. (Grifo nosso).

E Marques (1999, p. 43) ainda completa:

O que se coloca hoje é uma escolha entre uma arte isolada na escola (quer pelo psicologismo ou pelo enciclopedismo) e uma arte que busque integrar e articular seus próprios conhecimentos (fazer, apreciar, contextualizar) é a realidade sócio-político-cultural, possibilitando, assim, a inserção de uma escola transformada e transformadora na sociedade. Dessa forma, o conhecimento *em* arte articula-se com o conhecimento *através* da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade. (Grifo da autora).

A dança, como observamos, dialoga com as demais áreas do conhecimento como um complemento artístico, para abrilhantar conteúdo da outra disciplina. Esquece-se de que esta é uma área de conhecimento que pode interdisciplinarmente dialogar de forma a contribuir efetivamente no processo educacional.

Desse modo, de acordo com Marques (1999), o papel dialógico da dança com as demais áreas do conhecimento perpassa a simples questão de arte e interfere como aspecto pedagógico crítico. Para tanto, alicerça-se em conceitos que, somados às demais disciplinas, produzem um ganho ainda maior no trato com o aprendizado e o conhecimento do educando.

[...] com isto, acredito, a dança tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicam e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los; poderia passar a ter espaço próprio nessa rede de comunicações entre o real e o imaginário na contemporaneidade. (MARQUES, 1999, p. 93).

Portanto, há de se reconhecer que há muito a ser superado nas concepções de formação humana e de currículo para a dança no ambiente escolar. Isso exige ampliar as discussões teóricas que envolvem o objeto dança e seu ensino-aprendizagem.

A falta de estudos teóricos em aulas de dança na escola as coloca numa posição de aulas somente de caráter prático, em que o aluno traz a ideia de que está ali apenas para trabalhar o corpo e não a mente, desconhecendo toda a possibilidade de se pensar a dança.

No âmbito escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já produziram muitas discussões em torno do ensino da arte e consequentemente da dança, ganhando espaço neste documento. Este tem o sentido não de instrumentalizar, mas sim de indicar parâmetros. Veja-se o papel da dança nesse contexto:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. (PCN Artes, 1997, p. 67).

Esta questão pode trazer uma grande discussão acerca de quem está ensinando e quem pode ensinar dança, porém o que queremos levantar neste momento é que a dança, independentemente de quem a está ensinando, ainda permanece marginalizada no ambiente escolar. E se não houver uma valorização dessa área do conhecimento, estar-se-á à mercê de uma dança ensinada por todos, ou seja, ensinada por qualquer um.

Muitas escolas, principalmente as particulares, oferecem como atrativos, para conquistar “clientes”, “oficinas” como atividades extras. É nessa direção que o nosso entendimento teórico-reflexivo colabora, apontando como errônea essa compreensão de dança no ambiente escolar como “oficinas” de dança (para meninas) e lutas (para os meninos) para atrair estudantes.

Em nossa pesquisa, notamos a ausência da dança como área de conhecimento e uma prática pedagógica sistematizada pela educação física no espaço escolar, bem como a pouca apropriação da dança, por parte dos professores de educação física, problemas advindos desde a formação do profissional dessa área.

Também muito pode ser observado no sentido do tratamento que a dança vem recebendo pelos profissionais da educação física, como um recurso em atividades de aberturas de jogos e datas comemorativas.

Há escolas que oferecem dança com o intuito apenas de ensinar o aluno a dançar, ignorando a ampla possibilidade de formação que esta possui no seu ensino em ambiente escolar.

Outro aspecto relevante para justificar a dança na escola são as mostras de fim de ano, bastante comuns, nestes espaços, como uma exposição do “desenvolvimento poético e artístico” alcançado pelo aluno em formação.

Nos finais de ano as escolas, ao promoverem esses eventos “artísticos”, substituem o que deveriam ser as aulas de dança por ensaios de coreografias temáticas pré-concebidas, buscando uma “perfeição”, mediante a repetição dessas sequências para o que seria o “grande momento”.

Na EMTIPSA, como consta oficina de dança em seu currículo, o professor de Educação Física se vê na posição de não necessariamente ensinar esse conteúdo em suas aulas. Assim, a escola perde uma excelente oportunidade de diálogo entre essas duas áreas tão estreitas.

Isto posto abordamos na próxima questão o que os alunos consomem em dança. Observamos que as escolas são grandes reprodutoras das danças veiculadas pela mídia, as quais não recebem nenhum trato especial neste ambiente. São desenvolvidas sem análises e contextualizações, passando despercebidas pelos professores de dança, que algumas vezes não se dão conta das implicações que estas podem provocar na educação da sociedade.

2.1.4. Questão/tema 4: O que os jovens vêm consumindo como dança da internet?



Figura 38

Dança do siri (Ernani Silva Bruno)<http://www.youtube.com/watch?v=pfls1plv1dM>

Acessado em 28 set. 2013



Figura 39

Dança do siri – 2007<http://www.youtube.com/watch?v=ERet3ug4QGM>

Acessado em 28 set.2013



Figura 40

Dança do pinguim no Colégio Dorval Paem 1<http://www.youtube.com/watch?v=XW49uATESFU>

Acessado em 1º out. 2013



Figura 41

Dança do pinguim – Palmas Tocantins<https://www.youtube.com/watch?v=qBo78Qcojz4>

Acessado em 29 set. 2013

Nesses quatro vídeos, os alunos dançam o que é moda nas redes sociais e mídias, o que é reflexo da indústria cultural, que promove o entendimento difuso entre o que está certo ou errado. As finalidades dessas danças são obscuras, às vistas da sociedade de modo geral, passando o entendimento de normalidade em se dançar como as mídias apresentam.

Assim, a escola deve ter o cuidado de analisar esses fatos/ acontecimentos que permeiam a sociedade pelas mídias, despertando o entendimento crítico dos alunos em face dessa realidade que, diariamente, está ao alcance de todos.

Sobre o uso das tecnologias na educação Cunha (2012, p. 26) adverte:

O uso de tecnologias contemporâneas na educação para qualificar mão de obra exclusivamente tecnicista é preocupante, especialmente em relação às classes menos

favorecidas. As tecnologias e seus resultados costumam ser tomados por si próprios, e não pelo papel de intermediadores no reconhecimento cultural. O processo humano/crítico/inventivo deve atender à força motriz de seus desejos expressivos, que podem estar alicerçados na generosidade e na solidariedade. A educação digital pode e deve ser uma instância e-arte/educativa, que promova a descoberta do que há de mais humano no ser humano.

Partimos do entendimento de que o repertório é a dança/coreografia que não pertence ao bailarino, pois não foi por ele criada. Trata-se das danças clássicas de repertório e das danças da mídia, em que os alunos repetem a execução de passos já coreografados por outras pessoas, sem sua interferência no processo/produto.

Podemos denominar “dança do me segue” aquela dança acrítica em que o professor fica à frente dos alunos, se tiver espelho na sala, e de costas para a turma elabora sequências coreográficas e coreografias. Nesse caso cabe ao aluno, em seu frenesi, apenas seguir os passos do professor – que aos gritos às vezes o corrige – e simplesmente seguir (inconscientemente) a ideia deste.

O respeito às ideias dos alunos não é valorizado, tampouco é compartilhado na “dança do me segue”. O professor/coreógrafo raramente se vira e menos ainda se senta na mesma altura das crianças, para conversar sobre a aula ou sobre elementos que dela se desdobriam.

Sobre esse processo tradicional de dança, muito presente nas escolas, Marques (2012, p. 54) assim se expressa:

Os processos coreográficos tradicionais (o coreógrafo de fora) podem resultar em processos bastante autoritários e desrespeitosos para com os intérpretes. Por outro lado, o papel do coreógrafo também pode ser exercido com consciência e respeito, mesmo que ele esteja colocando suas ideias nos corpos de outras pessoas.

Ainda sobre dançar, o precursor da dança moderna Rudolf Von Laban (1990, p. 18) defende a autonomia como tarefa que cabe à escola realizar:

O impulso inato das crianças em realizar movimentos similares aos da dança é uma forma inconsciente de descarga e exercícios que as introduz no mundo do fluxo do movimento e reforça suas faculdades naturais de expressão. [...] A primeira tarefa da escola é cultivar e concentrar este impulso. [...] A

segunda é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva. [...] Uma terceira é fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento, onde deve-se seguir dois objetivos: um é ajudar a expressão criativa das crianças [...] o outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas.

A técnica pode ser entendida como a maneira de se executar os movimentos, organizando-os a fim de se obter um determinado resultado. Facilita a expressão corporal e os desenvolvimentos coreográficos. A técnica possui um fim específico.

Em *Movimento total*, José Gil (2013, p. 63) nos aproxima da discussão sobre este executar movimentos, contando, para isso, com a colaboração do pensamento do coreógrafo Merce Cunningham.

Seria vão descrever o movimento dançado querendo apreender todo o seu sentido. Como se o seu nexos pudesse ser traduzido inteiramente no plano da linguagem e do pensamento expresso por palavras. Restam-nos duas possibilidades: não pretendemos dizer tudo nesse nexos – não porque ele encerre algum núcleo de sentido inefável, mas porque se diz de modo diferente da linguagem; ou fazer da constatação cuninghamiana (o sentido da dança é o próprio ato de dançar), o ponto de partida de uma aproximação da dança o mais próximo possível dos restos concretos do bailarino. Não procurando extrair-lhes o sentido, mas desposando o mais estreitamente possível o movimento do gesto corporal.

A técnica se justifica pela necessidade de ensinar o corpo a executar os movimentos de maneira correta sem machucar articulações e músculos. A prática da técnica permite aos movimentos se tornarem mais naturais. A técnica tem, portanto, o objetivo de facilitar o desenvolvimento da dança que, aliada à expressão do sentimento, torna-se o que leva o bailarino à fluidez em sua apresentação.

2.1.4.1. A dança tecnicista: um drama social na dança escolar

Nas escolas o uso da técnica é variado: possibilita a expressão, a retomada da consciência dos seus movimentos, preserva a espontaneidade dos movimentos, colabora na expressão criativa e cultiva a capacidade de fazer parte de danças coletivas.

A despeito do que a aplicação da técnica poderia propiciar de positivo nas escolas a respeito da aprendizagem, o que verificamos é que, quando o ensino da dança ocorre por meio da aplicação de técnicas, ela se torna uma sequência de movimentos, em que só é observado o desempenho, caracterizando-se, assim, uma abordagem tecnicista do ensino.

É necessária, por conseguinte, a compreensão de que a dança engloba sentidos bem mais amplos e complexos do que aprender uma coreografia ou decorar e executar uma sequência de movimentos. A dança pela dança, no mínimo, é uma postura ingênua, pois toda dança comporta valores culturais, sociais e individuais situados historicamente. Ignorar esses valores faz com que a dança seja uma repetição mecânica de gestos, por mais encantadores que estes possam parecer.

Em busca de uma maior propriedade na discussão dessas danças no ambiente escolar, fez-se necessária uma pesquisa em âmbito nacional para retratar a realidade de como a dança vem sendo tratada em seu ensino-aprendizagem.

Estudos realizados por Marques (2012), por exemplo, apontam para um retrato da realidade da dança na escola que enseja a necessidade de realização de estudos teóricos aprofundados envolvendo o tema. Segundo sua análise, este campo de conhecimento e seu ensino-aprendizado no ambiente escolar permitem elaborar uma caracterização mais ampla da dança no Brasil. Com base em suas observações, Marque (2012, p. 18) diz que:

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, noto que, acima de tudo, é a *pluralidade* que tem sem dúvida marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades e formas (do balé clássico às danças da TV), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais), propostas educativas (das academias de dança aos cursos de pós-graduação), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (das iniciativas privadas às bolsas governamentais) se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, se entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela.

Marques (2012) refere um “campo minado” em que atuam profissionais não habilitados a ensinar dança. Em nossa opinião esta pode ser a razão por que se executam, na escola, danças descontextualizadas e mecânicas.

Para tratar desta questão – como em geral as danças acabam sendo ensaiadas e apresentadas em eventos escolares –, desenvolvemos uma ação pedagógica crítica em dança com os alunos da EMTIPSA, mediante uma experiência com uma dança da moda, como será apresentado no decorrer deste trabalho.

Para iniciar esta discussão apresentamos a quinta questão/tema.

2.1.5. Questão/tema 5: Como estão sendo desenvolvidas as danças em eventos escolares?

	
Figura 42 Dança equipe Acre III – semana de arte e cultura – Escola Eudes Veras http://www.youtube.com/watch?v=HXJRLFC9UL0 Acessado em 27 set. 2013	Figura 43 Festival de Dança – Colégio Atheneu – 2º Ano B – Maceió, AL https://www.youtube.com/watch?v=xH-rdKmlh8M Acessado em 28 set. 2013
	
Figura 44 VIII semana cultural JMC – Alagoas – Dança do coco – parte I https://www.youtube.com/watch?v=1wnq_zklks Acessado em 28 set. 2013	Figura 45 Grupo de Dança Escola Estadual Arthur Araújo Fênix https://www.youtube.com/watch?v=AFqfG8sRtco Acessado em 28 set. 2013



Figura 46
Escola da Vida, dança com os meninos da Bahia

<http://www.youtube.com/watch?v=zc44cN7aaQ!>

Acessado em 28 set. 2013



Figura 47
Festa – Dança – Escola Estadual Teodoro Sampaio – Salvador

http://www.youtube.com/watch?v=fkVa6i_IKMc

Acessado em 28 set. 2013



Figura 48
Apresentação extra – Projeto Dança na Escola EREMAA

<https://www.youtube.com/watch?v=ClydF5Af0ZQ>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 49
Dança Circular no IV Festival de Dança e Ginástica

<https://www.youtube.com/watch?v=ClydF5Af0ZQ>

Acessado em 6 out. 2013



Figura 50
Dança italiana (parte 1) – Escola Luís Rêgo

<https://www.youtube.com/watch?v=DrubN0D2VQg>

Acessado em 28 set. 2013



Figura 51
Projeto pedagógico 2012, 5º ano – Dança Região Sul Goiânia GO[1]

<https://www.youtube.com/watch?v=k8U30gvvGeA>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 52

Festival de Dança – Turma 13 G

<https://www.youtube.com/watch?v=VQ3NvvqDHE>

Acessado em 1º out. 2013



Figura 53

5ª Mostra Cultural – João Baptista Pereira

<https://www.youtube.com/watch?v=2tBxMPOalsk>

Acessado em 1º out. 2013



Figura 54

E.E. Scila Médiçi na 4ª Mostra Cultural em Campo Grande, MS

<https://www.youtube.com/watch?v=AcMmHdvjRZo>

Acessado em 1º out. 2013



Figura 55

Escola MMO – Dança – Mato Grosso (Siriri) 3ªF

<https://www.youtube.com/watch?v=AGbDtbqCobQ>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 56

Dança na Escola Presidente Médiçi – Cuiabá, MT

<https://www.youtube.com/watch?v=U3scIIcVWqw>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 57

Escola Presidente Médiçi – Cuiabá, MT – Boi-Bumbá

<https://www.youtube.com/watch?v=ytId72KdTyQ>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 58
Alunas fazem apresentação de dança em escola – Lajedo, PE

<http://www.youtube.com/watch?v=wjLiwkObYVw>

Acessado em 28 set.2013



Figura 59
Dança do Coco – Escola Jornalista Manuel Amaral – 2012 – Lajedo, PE

<http://www.youtube.com/watch?v=rZRcirp0xXM>

Acessado em 28 set. 2013



Figura 60
Festival de Dança Escola Pe. Balkler – 2012

<http://www.youtube.com/watch?v=v7KWKsJCcJA>

Acessado em 28 set. 2013



Figura 61
Dança do Rio de Janeiro

<http://www.youtube.com/watch?v=dspnB38h2gw>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 62
Grupo de dança – Oito Zero Dois (28/05/10) Escola Tocantins

<https://www.youtube.com/watch?v=6a6qPAzzh3M>

Acessado em 29 set. 2013



Figura 63
Pio X – Festa de Fim de Ano – Noel Rosa

<http://www.youtube.com/watch?v=DgONJ7kINdU&list=PL5ECD9606F1982471>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 64
Rio de Janeiro, Desordem Urbana. EM Pio X
<http://www.youtube.com/watch?v=-8jbiwdyqKw>
 Acessado em 30 set. 2013



Figura 65
Grupo de dança Impacto Cultural
<http://www.youtube.com/watch?v=EwMBSCphh6g>
 Acessado em 29 set. 2013



Figura 66
Grupo de Dança do FIC 2013
<http://www.youtube.com/watch?v=XYurtLeIBRE>
 Acessado em 29 set. 2013



Figura 67
Dança do Boi – Escola Salazar – Porto Velho, RO
<https://www.youtube.com/watch?v=K-CZUBsYJuo>
 Acessado em 28 set. 2013



Figura 68
Grupo de Hip Hop e Street Dance – Escola Tancredo Neves
<https://www.youtube.com/watch?v=dtRRj2LFVrA>
 Acessado em 28 set. 2013



Figura 69
Arte de Educar Através da Dança S2
<https://www.youtube.com/watch?v=jvriyDyAAbU>
 Acessado em 29 set. 2013



Figura 70
Apresentação da Escola Santa Catarina – Waka Waka

<https://www.youtube.com/watch?v=7FcX0cTNypk>

Acessado em 30 set. 2013



Figura 71
Apresentação da Música Kuduro

<http://www.youtube.com/watch?v=Bs2k0nY7UAs>

Acessado em 29 set.2013



Figura 72
Dança na Escola Estadual Sapopemba 2011

<http://www.youtube.com/watch?v=NjjQwkmijsw>

Acessado em 1º out. 2013



Figura 73
Apresentação – Festival de Dança Escola Integral

<https://www.youtube.com/watch?v=fiCzXk2PYnc>

Acessado em 29 set. 2013



Figura 74
Dança contemporânea *Partindo* – ETI - SUL

<https://www.youtube.com/watch?v=1zsLNZcyFXo>

Acessado em 29 set. 2013



Figura 75
Dança de *hip hop* na escola – primeiro lugar, cidade de Palmas

<https://www.youtube.com/watch?v=vFDjh8SmxX0>

Acessado em 29 set. 2013

	
Figura 76 Dom Pedro II – Porto Nacional, TO – Danças 2012 https://www.youtube.com/watch?v=sZ4qHcbgrgl Acessado em 29 set. 2013	Figura 77 Grupo de dança da 8ª. Escola Dom Bosco – Aliança, PE http://www.youtube.com/watch?v=M_Ust92ba7k Acessado em 28 set.2013

Os 35 (trinta e cinco) vídeos citados apresentam danças realizadas em eventos escolares como: festivais, mostras, semanas de arte e/ou cultura, encerramento de projetos e festas de fim de ano escolar.

Quando se trata da concepção de um espetáculo de dança na escola, observamos nos vídeos que a escolha do tema recebe pouco atenção. Apesar de teoricamente buscarem transmitir “conhecimentos” diversos aos alunos e ao público em geral, pouco se realiza, na verdade, nesse sentido.

Sobre a espetacularização trazemos, em *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (1994, p. 29), a discussão crítica desse conceito, que é compreendido pelo autor como a relação social entre pessoas mediatizada por imagens.

O mundo ao mesmo tempo presente e ausente que o espetáculo apresenta é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido. O mundo da mercadoria é mostrado como ele é, com seu movimento idêntico ao afastamento dos homens entre si, diante de seu produto global.

Promover um festival de dança na escola não é tarefa fácil. No entanto, propor um festival de dança crítica seria um desafio, pois estaríamos diante de produtos e processos em dança que se distanciam dos processos atuais de se fazer e produzir dança. Seria vencer um paradigma imposto à dança. A gratificação estética e a formação crítica dos envolvidos direta (alunos e

professores) e indiretamente (plateia) proporcionariam um ganho de indiscutível crescimento e desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.⁴

Quando se trata da dança como experiência estética, cabe referir que são os pais dos alunos os mais interessados em assistir a danças na escola. Em geral, um evento escolar promovido por uma escola regular de ensino atrai poucos espectadores para uma experiência como essa.

Portanto, pensar sobre o desenvolvimento de uma educação estética tanto para os pais quanto principalmente para os seus alunos é papel da escola, sobretudo na elaboração de um evento artístico. Sobre a importância de educar esteticamente a pessoa, na direção de uma criticidade, trazemos o dramaturgo Schiller (2014, p. 112), que colabora nessa reflexão:

É no campo indiferente da vida física, portanto, que o homem tem de iniciar sua vida moral; tem de iniciar sua espontaneidade na passividade, assim como a liberdade racional no seio das limitações sensíveis. Tem de impor já às suas limitações a lei de sua vontade. O homem deve, se me permitirdes a expressão, travar guerra contra a matéria em seus próprios limites, para isentar-se de lutar contra o terrível inimigo no campo sagrado da liberdade; tem de aprender a desejar mais *nobremente*, para não ser forçado a *querer de modo sublime*. Isso é alcançado pela cultura estética, que submete às leis da beleza tudo aquilo que nem as leis da natureza nem as da razão prescrevem ao arbítrio humano, iniciando vida inteira já na forma que empresta à vida externa.

Fato é que o homem que se propõe dançar ainda é e será alvo de preconceitos e críticas de familiares, amigos e a sociedade. A escola formadora de personalidades torna-se colaboradora crucial na mudança desse paradigma da sociedade, principalmente a brasileira.

De acordo com Laban (1990, p. 99),

[...] as idéias e opiniões preconceituosas e uma imaginação exagerada ou uma predisposição à censura, todos são fatores que obscurecem os únicos dados que possuímos: o movimento de uma pessoa, tal como foi executado, sem referência a seus

⁴ Na EMTIPSA ainda não conseguimos desenvolver um festival de dança crítica.

resultados, sejam estes produtivos, destrutivos ou comunicativos.

Quando iniciei minha disciplina em dança na EMTIPSA notei claramente a difícil aceitação de homens nas aulas de dança. Porém, com o desenvolvimento de um trabalho de conscientização, respeito e, sobretudo, conhecimento a respeito da dança e do homem na dança, a escola passou a ter uma grande população masculina dançando. Chegamos até a montar uma coreografia que intitulamos *Quem disse que homem não dança?* (Figuras 78 a 81), tratando da afirmação de que o homem dança e o faz com qualidade e dignidade.

Seguem imagens dessa coreografia em apresentações e ensaios.

	
Figura 78 Apresentação da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i> Caldas Novas – GO, jun. 2009. Arquivo da EMTIPSA.	Figura 79 Apresentação da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i> Caldas Novas – GO, jun. 2009. Arquivo da EMTIPSA.
	
Figura 80 Apresentação da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i> Caldas Novas – GO, jun. 2009. Arquivo da EMTIPSA.	Figura 81 Ensaio da coreografia <i>Quem disse que homem não dança?</i>, ago. 2012. Arquivo da EMTIPSA.

Em muitos trabalhos coreográficos em ambiente escolar ainda se observam meninos em determinadas coreografias e meninas em outras.

Quando o grupo é heterogêneo, ainda se notam meninos dançando de uma forma e meninas de outra. Em trocas de formações, fica claro que uma determinada parte da coreografia é para eles, e vice-versa.

Marques (2012, p. 42) também reflete acerca dessa realidade e faz a seguinte afirmação:

Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”. [...] Estudos relacionados à antropologia e à sociologia também indicam a relação corpo-dança como uma relação entre corpo, intuição, emoção e conhecimento indireto. Ou seja, o processo criativo ainda é muitas vezes ligado ao que por muitos séculos considerou-se o “lado obscuro de ser humano”, por ser “feminino”.

Exceto na coreografia *Quem disse que homem não dança?*, como citamos (Figuras 78 a 81), na EMTIPSA o trabalho de gênero em dança é respeitado e mesclado. Seguem imagens de coreografias da EMTIPSA demonstrando que o trabalho de gênero é livre de preconceitos.

	
Figura 82 Ensaio da coreografia <i>Indígena</i>, set. 2012. Arquivo da EMTIPSA.	Figura 83 Apresentação da coreografia <i>Bonecos</i>, out. 2012. Arquivo da EMTIPSA.

As imagens acima demonstram duas propostas coreográficas. Na primeira (Figura 82), com tema indígena, a tarefa era estilizar movimentos do contexto sociocultural indígena e dialogar com o contexto atual dos estudantes. Os alunos partiram de estudos de rituais indígenas, e após reproduzirem as suas danças recriaram-nas, com uma movimentação que aproximava a linguagem da dança indígena com a linguagem de dança deles.

Na segunda imagem (Figura 83), com a coreografia *Bonecos*, o intento pedagógico era a seguinte, dentro do estudo do movimento proposto por Laban (1990 p. 15):

A diferenciação de um esforço específico é possível porque cada ação consiste em uma combinação de elementos de esforço que provém das atitudes das pessoas que se movem seguindo os fatores de movimento Peso, Espaço, Tempo, Fluxo. A aprendizagem da nova dança anima o desenvolvimento de uma consciência clara e precisa dos diferentes esforços do movimento, garantindo assim a apreciação e gozo de qualquer dos movimentos de ação, inclusive os mais simples.

Estudamos um dos dezesseis temas de movimentos básicos,⁵ o tema de número 7 – *Temas relacionados com a consciência de ações isoladas*, assim como descreve Laban (1990, p. 37):

As ações básicas de esforço, tais como pressionar, lançar ou dar socos leves, realizadas por diferentes partes do corpo podem ser executadas posteriormente em várias direções espaciais. Cada ação tem uma velocidade típica. A repetição de ações isoladas provaria, assim, ser um meio para desenvolver a habilidade de produzir, de um lado, uma série de descargas repentinas de impulso de movimento e, de outro, uma série de descargas prolongadas que se empreendem em lenta sucessão.

Este trabalho reverberou nos alunos uma autoria de movimentos que culminou em uma coreografia cuja movimentação explica a razão do título que lhe foi atribuído (*Bonecos*) (Figura 83).

Para finalizar esta análise, trazemos uma questão/tema que nos indicará o desejo e a necessidade de desenvolver uma ação performática crítica em dança escolar juvenil na EMTIPSA.

⁵ Dezesseis Temas de Movimentos Básicos: 1 – Temas relacionados com a consciência do corpo; 2 – Temas relacionados com a consciência do peso e do tempo; 3 – Temas relacionados com a consciência do espaço; 4 – Temas relacionados com a consciência do fluxo do peso corporal no tempo e no espaço; 5 – Temas relacionados com a adaptação a companheiros; 6 – Temas relacionados com o uso instrumental dos membros do corpo; 7 – Temas relacionados com a consciência de ações isoladas; 8 – Temas relacionados com os ritmos ocupacionais; 9 – Temas relacionados com as formas de movimento; 10 – Temas relacionados com as combinações das oito ações básicas de esforço; 11 – Temas relacionados com a orientação no espaço; 12 – Temas relacionados com as figuras e os esforços, usando diferentes partes do corpo; 13 – Temas relacionados com a elevação do solo; 14 – Temas relacionados com o despertar da sensação de grupo; 15 – Temas relacionados com as formações grupais; 16 – Temas relacionados com as qualidades expressivas ou modos do movimento.

2.1.6. Questão/tema 6: Existem ações performáticas críticas dança-educativas na escola?



Figura 84

Dança Colégio Fabiana Pimentel

<https://www.youtube.com/watch?v=DvIEPSEX2Aw>

Acessado em 28 set. 2013

De um total de 72 vídeos, apenas um deles traz uma proposta crítica em dança, mediante questionamento realizado em aula de dança apresentado na coreografia. Cabe, assim, refletir sobre a importância deste estudo no sentido de contribuir para que ações performáticas dança-educativas críticas sejam desenvolvidas na escola.

O indivíduo que dança não deve apenas ser considerado uma pessoa do movimento. A educação pela dança deve promover uma pessoa que pensa, que expressa suas ideias. Trata-se, portanto, de um indivíduo mais autônomo, como nos orienta Paulo Freire (2011c, p. 80):

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Para fundamentar ainda mais a superação da visão dicotômica sobre corpo e mente ainda arraigada nas metodologias pedagógicas tradicionais, o filósofo, médico e psicólogo Henri Wallon apresenta sua teoria em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

No livro *A evolução psicológica da criança*, Wallon (2007 p. 113) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento

biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação de reciprocidade entre o ser vivo e o seu meio.

As exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade, sobretudo no ponto de partida, quando as atividades ainda são pouco diferenciadas. Algumas, contudo, como o conhecimento, manifestamente só começam bem tarde. Outras, ao contrário, são evidentes desde o nascimento. Entre elas há uma sucessão de preponderâncias. Para reconhecê-las, aliás, é preciso saber identificar o estilo próprio de cada uma e não se limitar à simples enumeração dos traços simultaneamente observáveis nelas.

Como pudemos observar nos vídeos em seus contextos escolares, os processos e produtos de modo geral não vêm respeitando a liberdade de expressão, a autonomia dos estudantes. Ou seja, não é priorizada a contextualização da dança em seus processos pedagógicos nas escolas.

A importância desse contexto está em se desenvolver indivíduos críticos e autogovernáveis, como aponta Freire (2011c, p. 118-119):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

A dança deveria estar na escola não como uma modalidade artística e menos ainda como modalidades de dança, mas sim como uma dança de possibilidades de pesquisa de discussão e de crítica.

A ação educativa em dança expressa claramente que em sua forma educativa a dança não considera o movimento como elemento acessório, mas, antes, como fator essencial, edificador e formador da personalidade humana. Ela favorece a expressão, valorizando, sobretudo, os processos criativos em

detrimento dos resultados artísticos: uma forma que possibilita a integração, a comunicação e o desenvolvimento de diálogos pessoais e sociais, como defende Marques (1999, p. 94):

[...] que o trabalho com a dança em situação educacional baseada no *contexto* dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança.

Os estudos teórico-reflexivos em dança deveriam ser uma realidade nos ambientes escolares, principalmente naqueles em que se optou pela oferta da disciplina em suas grades.

A dança não pode se limitar a conhecimentos práticos. Deve, sim, ser dançada, pensada, refletida, questionada e contextualizada, como mais uma vez nos ensina Marques (2012, p. 50):

O conhecimento da história da dança, portanto, também fornece parâmetros para que a criação dos alunos em sala de aula não seja etnocêntrica, racista e/ou sexista. Conhecendo as diversas contribuições de variados artistas em tempos e espaços diferentes, o aluno poderá perceber a multiplicidade de concepções de corpo, tempo e espaço dos diversos movimentos artísticos, trabalhando-as e articulando-as a suas criações

Ter uma experiência significativa é algo singular, do seu percurso até sua consecução. E seu encerramento deve ser uma consumação, e não uma cessação, ou seja, não um fim, mas um recomeço, como nos orienta Dewey (2010, p. 80-81):

No processo de viver, a consecução de um período de equilíbrio é, ao mesmo tempo, o início de uma nova relação com o meio, uma relação que traz em si o poder de novas adaptações, a serem feitas através da luta. O tempo da consumação é também o de um recomeço.

As experiências comuns podem ser situações de extrema importância, ou de extrema insignificância. Porém, se conduzidas a uma reflexão sobre o que foi vivenciado pela pessoa, tornam-se experiências consumatórias.

Quando se chega a uma conclusão, ela é a de um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui. A “conclusão” não é uma coisa distinta e

independente; é a consumação de um movimento. (DEWEY, 2010, p. 113).

E Marques (2012, p. 42) complementa:

Aprender uma dança é, antes de tudo, literalmente incorporar valores e atitudes. A compreensão, a experiência e o olhar crítico podem transformar relações e leituras ingênuas que geralmente ocorrem no aprendizado de repertórios de dança. (Grifo da autora).

A criticidade se faz necessária para que o indivíduo se aproprie de sua posição, no contexto em que vive, não apenas se submetendo à sociedade, mas participando ativamente dela e usufruindo seus produtos, enxergando-se como ser integrado e representante da sua realidade.

Ser criativo e expressivo em dança não é suficiente para o desenvolvimento da autonomia e da autogovernança do aluno. É necessário o intento pedagógico, pois este norteará uma ação crítica, porque contextualizada, preparada.

Para fundamentar em arte-educação o intento pedagógico a que nos referimos acima, citamos Cunha (2013, p. 2413), que diz:

A metodologia, como combustão do desígnio educativo, caracteriza-se como base estrutural da trajetória desse processo, em prol dos intentos que devem conceber as performatividades arte/educativas, uma vez que o método do professor se apresenta como eixo central para nortear atos pedagógicos. Assim, a terminologia metodologia se configura em método como meio integrador, mediador no processo de ensino-aprendizagem das artes.

O intento tem a ver com a escolha das proposições do trabalho pedagógico do professor. Este trabalho, calcado na observação, não é sobre o que o professor quer ensinar, mas sim sobre o que o aluno necessita aprender.

Situações problematizadoras requerem do aluno o desenvolvimento de uma ideia/resposta por meio do exercício do pensamento e dos estudos das possibilidades corporais, se for uma situação/problema em dança.

Para Freire (2011e, p. 94), a educação libertadora, problematizadora,

[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

É a informação que modifica a expressão. Um indivíduo desinformado, não problematizado, é uma expressão tolhida, sem técnica. Nesse sentido, a técnica adquirida pela resposta a um problema torna-se a informação para a expressão.

Se a escola não propuser a discussão de temas sociais e políticos em suas aulas de dança, corremos o risco de continuarmos a importar modelos europeus e americanos de técnicas de dança. Ao invés de discutirmos, apenas importamos. Daí a necessidade de uma visão crítica que envolva a realidade social e política de nossos alunos no trato com tais técnicas.

Michel Foucault, em *Vigiar e punir* (1999, p. 118), se refere aos corpos dóceis, como acrílicos e submissos.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.

E sobre o conceito de “corpos dóceis”, cabe refletir sobre o ensino tecnicista tomando de empréstimo as seguintes palavras de Foucault (1999, p. 119):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ele procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a

exploração econômica separa a força, o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Julgamos ser necessário desenvolver a expressão estética crítica no aluno, para que este consiga produzir suas próprias ideias, pois a produção das ideias e, portanto, da estética pode ser amplamente dominada pela ausência de uma educação crítica.

A educação estética propõe a percepção do educando quanto aos efeitos que ela produz, ou seja, devemos nos atentar para o sentimento que a experiência alcança.

Pensamos a nossa prática em dança no sentido de rompermos com as estéticas dominantes, pois entendemos que a cultura dominante formata o ser humano pela sua imposição estética. Nesse sentido, uma concepção formada advém do desenvolvimento de um produto estético de qualidade.

O contato entre o objeto e o sujeito em uma educação estética deixa de ser exterior e passa a construir o campo da experiência, e é nesse momento que se inicia a experiência estética. Uma experiência efetiva remete sempre às novas experiências.

Pensando na estética pelo viés da cultura, propomos, pela educação estética, ampliar o repertório cultural do educando. Para isso é necessário alargar o repertório de experiências estéticas consumatórias, ou seja, ampliar a capacidade de orientação desses sujeitos no que diz respeito à percepção e compreensão de sua existência.

Propomos, pela educação estética, ampliar o repertório cultural do educando, ou seja, ampliar o repertório de experiências estéticas consumatórias de wianas.

Experienciar esteticamente é oportunizar a ampliação de desvelamento e de expansão da subjetividade do aluno. A experiência consiste em deslocar nosso aluno de sua forma tradicional de racionalidade, colocando-o frente a frente ao inédito, à novidade, à interpretação.

Os processos em dança devem contemplar as atividades tanto coletivas quanto individuais. O aluno, ao observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outras pessoas, seja na sala de aula, seja em oportunidades extras, deve fazê-lo no sentido de desenvolver seu olhar, sua fruição, sua sensibilidade e sua capacidade analítica de estabelecer opiniões próprias. Trata-se também de uma forma de este aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões e reconhecer individualidades e qualidades estéticas.

Em síntese, acreditamos que a dança-educação tem essa capacidade de desenvolver no nosso aluno a atenção, concentração, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração do corpo, poder de crítica, senso estético, expressão cênica, ritmo, musicalidade, sensibilidade e expressão artística. Além disso, também pode promover o aprimoramento das funções respiratória, circulatória e motoras, melhorando a coordenação, o equilíbrio, a flexibilidade, resistência, agilidade, elasticidade, orientação espacial e o desenvolvimento da boa formação corporal e postural. Ainda, pode permitir que as experiências adquiridas sejam aplicadas em outras circunstâncias da vida.

Porém, a realidade da dança escolar apresentada neste estudo se apresenta numa tangente a este caminho. Os processos estéticos da dança crítica não estão sendo contemplados, nas ações dança-educativas do ambiente escolar, assim como os processos estéticos da dança tecnicista ainda se apresentam como a realidade da dança escolar brasileira.

Como resposta a esta discussão feita até aqui, no próximo capítulo apresentaremos uma experiência que denominamos *Intervenção pedagógica performática cultural dança-educativa* realizada na EMTIPSA. Com ela pretendemos desenvolver a consciência crítica do aluno pelo respeito à sua autonomia em prol de sua autogovernança.

3 PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR

Nos capítulos anteriores, dedicamo-nos à análise do drama social observado nas capitais brasileiras no YouTube e à apresentação dos conflitos pedagógicos existentes entre os processos estéticos da dança crítica e da dança tecnicista. Vimos que o ensino da dança em sua abordagem tecnicista pode castrar o desenvolvimento do pensamento crítico autônomo e autogovernativo do estudante.

Neste capítulo apresentamos a *performance* intitulada *Protesto Escolar*. Sua ação performática se centra na área de dança-educação. A ideia da *performance* surgiu de uma inquietação minha, como professor de dança, ao buscar promover ações nos anos de 2013 e 2014 com os alunos das duas turmas G (atualmente I), das quais fazem parte estudantes com idade média de 11 a 13 anos, da EMTIPSA. Essa instituição de ensino localiza-se no setor Aruanã, na cidade de Goiânia, GO. Meu projeto era desenvolver uma *performance* visando promover reflexões analíticas e críticas dança-educativas.

Nosso intento pedagógico era que os estudantes enxergassem criticamente a degradação do ambiente escolar vista por nós, mas que para eles parecia estar naturalizada. Queríamos que eles protestassem sobre a realidade degradada e naturalizada. Nosso propósito era que construíssem um processo crítico, diante da realidade apresentada, visando ao desenvolvimento do processo identitário cultural crítico dos estudantes.

Procuramos desenvolver o processo identitário dos estudantes pela sua autonomia e autogovernança. Para tanto, propusemos que questionassem sua realidade, como o faz Peixoto (1988, p. 363) no artigo intitulado “O olhar do estrangeiro”, em que critica o homem moderno e sua própria relação com a realidade do mundo atual. Em contraponto ao olhar acostumado do homem atual, ele descreve o “olhar do estrangeiro” como aquele “capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem perceber”. “Ele é capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais”, é capaz de “livrar a paisagem da representação que se faz dela”.

Pretendemos promover esse “olhar do estrangeiro” nesses estudantes e fazer com que eles se tornem sujeitos de uma proposição. Eles serão os *performers* e participarão da criação performática crítica, porque política, histórica. Essa proposição foi denominada pelos estudantes de *Performance Protesto Escolar*.

A proposição e o desenvolvimento da *performance Protesto Escolar* na EMTIPSA fazem parte de um projeto maior, do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço, 2012-2014, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG). Trata-se de projeto financiado pela Capes, com certificação do CNPq, sob a orientação da Professora Fernanda Pereira da Cunha.

Com a *performance Protesto Escolar*, pretendemos, com os alunos da EMTIPSA, por meio de nossa mediação, desenvolver o encorajamento, a criticidade, o posicionamento crítico-reflexivo, para culminar numa expressão performática e, por isso, crítica dos estudantes.

3.1. DESENVOLVIMENTO DA PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR

Para colocar em prática o nosso propósito, inicialmente realizamos uma reunião com a direção da escola, a fim de apresentar o projeto e tratar de sua aplicabilidade. Também realizamos uma reunião com todos os alunos das turmas G, para definição do grupo e exposição do projeto. Ao grupo, composto por uma média de quarenta alunos, foram propostos vídeos⁶ para que, através de debates, promovessem a reflexão do que pode vir a ser uma *performance* e também para que se entendessem como *performers* no processo criativo da intervenção performática em dança a ser criada.

⁶ Alguns dos vídeos utilizados foram: *Anestesia videodança*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cTaOzgHNzvY&list=PLFB2DE914F790C6F0>>. Acesso em: 15 maio 2013. *As carneiras* (videodança). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6iAsUYqkEPs&list=PLFB2DE914F790C6F0&index=6>>. Acesso em: 15 maio 2013. *Por onde os olhos não passam*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TTI14adFbhk>>. Acesso em: 15 maio 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OS0Tg0ljCp4>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

Esses estudantes partem de suas vidas habituais para chegar ao mundo performativo, como explica Schechner (2011, p. 162), acerca do uso do termo *performer*:

Denomino performances os eventos em que os performers são “transformações” modificadas e àqueles em que os performers são levados de volta aos seus lugares de origem, “transportes” – “transporte” – porque durante a performance os performers são “levados a algum lugar”, mas ao final, geralmente ajudados por outros, eles são “desaquecidos” e reentram na vida cotidiana no mesmo ponto em que saíram. O performer vai do “mundo habitual” ao “mundo performativo”, de uma referência de tempo/espço à outra, de uma personalidade à outra ou às outras. Ele interpreta um personagem, luta com demônios, entra em transe, viaja pelo céu, ou pelo oceano, ou pela terra: ele é transformado, capaz de fazer coisas “em performance”, que ele não é capaz de fazer normalmente. Mas quando a performance acaba, ou ainda em sua parte final, ele retorna ao ponto em que começou. Na verdade, as maneiras de concentração através da preparação e aquecimento e as maneiras de voltar através do desaquecimento são liminares, estão entre o ordinário e o mundo da performance, servindo de transição entre um e outro.

Selecionamos os alunos, *performers*, que mostraram interesse em participar do projeto com a autorização dos pais ou responsáveis. Dos aproximadamente quarenta alunos que compareceram à primeira reunião, vinte e três⁷ participaram como *performers*.

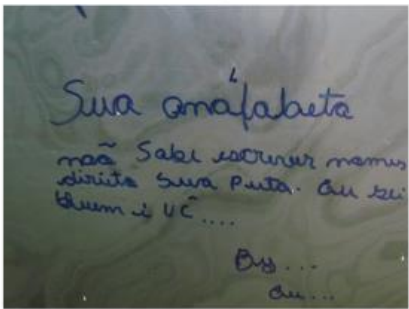
Iniciamos nossa intervenção convidando os estudantes a andar, em pequenos grupos, pelos ambientes da escola e realizar registros iconográficos de fatos e ações que os incomodavam naquele espaço. Entendemos por registros iconográficos uma forma de linguagem visual que utiliza imagens para representar determinado tema, utilizar a iconografia como meio de expressão, como linguagem. Não é um processo passivo, uma vez que permite aos sujeitos potencializar suas relações diante do olhar de estrangeiro em seu

⁷ Os vinte e três alunos participantes da pesquisa são os seguintes: Adria de Sousa Lima, Agatha Maestri Almeida Daboim, Alysson Adriano Nunes dos Santos, Amanda Carvalho de Medeiros, Andressa Santos de Jesus, Beatriz Castelo Branco Alves, Bianca Barbosa Ferreira, Gabriel Henrique Costa Ferro, Guilherme Barros Cardoso da Silva, Herica Santana Lima, Inacio Soares Santana, Isabella Maciel Feitosa, Italo Augusto Duarte Gonçalves da Silva, Juliana Gentil de Sousa e Sousa, Kamylla Stephany Ribeiro Campos da Silva, Laís Rodrigues Alconforado, Luana Letícia Martins de Oliveira, Maria Regina Medeiros Q. Barbosa, Maxuel Xavier Dias, Rayanna Barbosa Carvalho, Vitoria Alves de Oliveira, Yasmim Castelo Branco Pereira e Jânio Cesar Santana Arantes.

cotidiano. Feito isso, promovemos, em *datashow*, a apresentação das imagens e o debate crítico, visando a uma seleção e categorização delas.

A ação de registros iconográficos também foi desenvolvida pelo mesmo grupo de estudantes no espaço da UFG. O objetivo desse deslocamento foi o de confrontar as imagens da escola com as da Universidade, para que os estudantes notassem as semelhanças desses dois espaços no que diz respeito aos incômodos observados. Vale notar que a Universidade é um dos espaços que os estudantes almejam conquistar. Por conseguinte, os incômodos de ambos os ambientes, escolar e universitário, foram encaminhados para a elaboração da *performance* e utilizados como intervenções dança-educativas.

Nas Figuras de 85 a 102, apresentamos algumas das imagens que foram registradas, categorizadas e selecionadas pelos estudantes. O arquivo com todas as iconografias registradas encontra-se em HD (Pasta 3) em anexo.

Jânio – Transmissão de doenças. 	Beatriz – Erro de português e a falta de educação. 
Figura 85 Fonte: Jânio Cesar Santana Arantes (estudante da EMTIPSA), jun. 2013	Figura 86 Fonte: Beatriz CasteloBranco Alves (estudante da EMTIPSA), jun. 2013

Juliana – Nojo de beijar o banheiro público, contaminação e o Bullyng.



Figura 87

Fonte: Juliana Gentil de Sousa
(estudante da EMTIPSA), jun. 2013

Vitória – Falta de educação, agressividade e palavrões.



Figura 88

Fonte: Vitória Alves deOliveira
(estudante da EMTIPSA), jun. 2013

Hérica – Pornografia no espaço escolar.



Figura 89

Fonte: Hérica Santana Lima
(estudante da EMTIPSA), jun. 2013

Ítallo – Nojeira e total falta de higiene.



Figura 90

Fonte: Italo Augusto Duarte G. da Silva
(estudante da EMTIPSA), jun. 2013

Adria – Falta de respeito, uns passando fome e outros desperdiçando comida.



Figura 91

Fonte: Adria de Sousa Lima
(estudante da EMTIPSA), jun. 2013

Leandro – Nojeira ao entrar de chinelo nos banheiros públicos.



Figura 92

Fonte: Leandro Junio Vitor Pereira Martins
(estudante da EMTIPSA), jun. 2013



Figura 93

Fonte: Lais Rodrigues Alconforado (estudante da EMTIPSA), jun. 2013

Figuras 85 a 93 - Imagens registradas pelos alunos da EMTIPSA no próprio ambiente escolar. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço.

No momento da categorização dos registros iconográficos da EMTIPSA alguns estudantes manifestaram o desejo de criar uma frase para acrescentar às imagens. Isso não ocorreu com as demais iconografias, em virtude da grande quantidade de iconografias, o que dificultaria a definição de quem as registrou, além do que as imagens falavam por si próprias, como bem perceberam os estudantes.



Figura 94

Fonte: Kamylla Stephany Ribeiro C. da Silva (estudante da EMTIPSA), jun. 2013



Figura 95

Fonte: Rayanna Barbosa Carvalho (estudante da EMTIPSA), jun. 2013

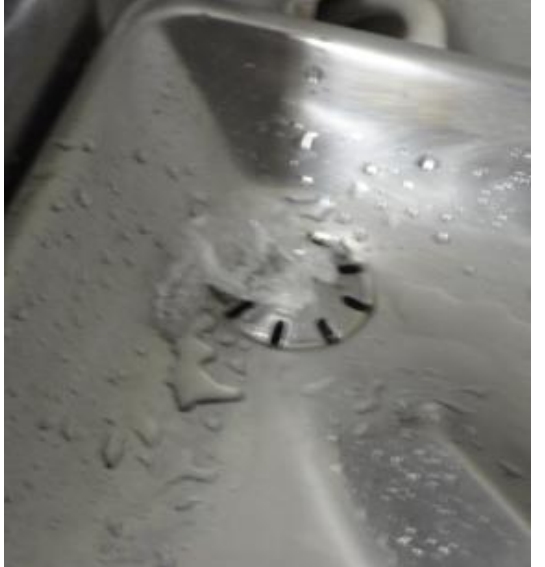
	
Figura 96 Fonte: Amanda Carvalho de Medeiros (estudante da EMTIPSA), jun. 2013	Figura 97 Fonte: Maxuel Xavier Dias (estudante da EMTIPSA), jun. 2013
	
Figura 98 Fonte: Inácio Soares Santana (estudante da EMTIPSA), jun. 2013	Figura 99 Fonte: Lais Rodrigues Alconforado (estudante da EMTIPSA), jun. 2013

	
Figura 100 Fonte: Adria de Sousa Lima (estudante da EMTIPSA), jun. 2013	Figura 101 Fonte: Isabella Maciel Feitosa (estudante da EMTIPSA), jun. 2013
 Figura 102 Fonte: Agatha Maestri de Sousa Silva (estudante da EMTIPSA), jun. 2013	

Figuras 94 a 102. Imagens registradas pelos alunos da EMTIPSA na EMAC-UFG. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Com base nos registros iconográficos e na reflexão crítica realizada pelos estudantes sobre essas iconografias, constatamos que os hábitos ritualísticos praticados por alunos transformaram a “fotografia da realidade” nos

espaços da EMTIPSA e da EMAC-UFG. Assim, o passo seguinte foi elaborar uma *performance* cultural dança-educativa com vistas à dinamização da discussão crítica dos alunos envolvidos na intervenção.

3.2. A ABORDAGEM DANÇA-EDUCATIVA EM PROL DA PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR

3.2.1. As iconografias como chave do questionamento

O questionamento é a chave para acionar o processo cognitivo, afirma Cunha (2008). Portanto, é por meio do questionamento que buscamos desenvolver a cognição. Para isso, valemo-nos da dança com nossos alunos.

No caso do nosso estudo, o pensamento, promovido pela dança, como operação mental, nos permitiu aproveitar os conhecimentos adquiridos nas práticas cotidianas observadas na EMTIPSA, que era a naturalização do ambiente escolar.

Inicialmente experimentamos sensações e só ao final promovemos o raciocínio dialético – em que uma primeira ideia se associa a uma segunda e dessa união nasce uma terceira. A primeira ideia é o olhar naturalizado, a segunda é a reflexão dos registros iconográficos e a terceira é o posicionamento crítico dos alunos face aos registros iconográficos. Essa cadeia de ideias ocorre concomitantemente, por meio da Abordagem Triangular, sobre a qual discorreremos com mais detalhes adiante.

Podemos pensar a ideia como sinônimo de conceito, ou, em um sentido mais amplo, como expressão que traz implícita uma presença de intencionalidade. A intencionalidade foi passar os incômodos registrados em iconografias para o gesto e o movimento em dança. Quando propusemos aos estudantes uma resignificação, a questão principal era a seguinte: de que forma isso pode ser feito com movimentos e gestos?

Outras questões importantes que deviam ser pensadas foram as seguintes: se a interpretação pode ser representada por meio do movimento, quais os signos que os alunos da EMTIPSA expressam? Existe autonomia em seus gestos e movimentos?

Quando estimulamos os estudantes a raciocinar, em dança, utilizando como metodologia o registro e a categorização das iconografias, lançamos-lhes um problema, ou seja, um questionamento.

Promover debates e discussões sobre as iconografias durante o processo de categorização das imagens fazia parte da nossa abordagem dança-educativa. Tudo foi definido de forma coletiva, pois o diálogo e as situações estimulam a conscientização crítica (CUNHA, 2008). Além disso, ao buscarmos nosso posicionamento sobre os incômodos observados – assim como os alunos fizeram –, estimulamos respostas para nossas ideias. Por isso, durante o processo de elaboração da ação também houve a preocupação de definir nosso pensamento antes de partir para a prática. O trabalho em equipe potencializou o olhar do aluno, o que facilitou a realização da crítica pela dança.

3.2.2. Pensamento e movimento

Para que a *performance* na escola fosse bem-desenvolvida, foi necessário entender como cada estudante colocava em dança sua ideia. Vale lembrar que o processo de construção está sempre em constante avanço; ou seja, com o passar do tempo ele pode ser melhorado.

Quando o estudante toma consciência de algo por meio da elaboração e execução de uma *performance* arte-educativa – como a que propusemos –, ele passa a vê-la de uma forma crítica, criando consciência sobre o respeito ao outro e ao espaço onde está inserido. Porém, a tomada de consciência pode levar alguns estudantes a optarem pelo caminho da acomodação. E essa acomodação deve ser objeto de estudo, pois existe a possibilidade de os arte-educadores poderem realizar trabalhos com esses estudantes. Cabe assinalar que o fato de outros tornarem-se mais responsáveis deve-se a situações que já suscitaram uma visão crítica, reflexiva, bem-orientada, refletida e discutida anteriormente.

Esse desejo de agir com responsabilidade gera hipóteses de respostas e pensamentos críticos, determinados não somente para a crítica ou reflexão,

mas para uma ação responsável e por isso crítica, capaz de melhorar o ambiente para os estudantes e suas relações.

Tomar uma atitude e executar uma experiência provocam uma ampliação da capacidade dos indivíduos de perceber e compreender sua subjetividade, tendo em vista os efeitos que elas podem produzir. Por conseguinte, a experiência em dança proposta por nós buscava desenvolver uma ampliação das capacidades dos alunos em perceber e compreender sua subjetividade em face dos problemas culturais observados.

A complexidade dos paradigmas “corpo e mente e dança”, “corpo/mente/dança”, “corpo-mente-dança”, “corpomentedança” nos leva a relembrar conceitos e a discuti-los de forma fundamentada e em diálogo com nosso objeto em estudo: a dança na escola.

Ao propor um deslocamento conceitual sobre o corpo, Greiner (2005) oferece pressupostos interessantes para promover um diálogo sobre os conceitos de pensamento e de ideia que permeiam nossos estudos. Cabe o registro de que, para essa professora, a chave principal para o entendimento dos processos de discussão da comunicação está nos estudos sobre o movimento, em que cita Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) e François Delsarte (1811-1871) como os teóricos que sustentam seus trabalhos.

Acerca de Dalcroze, refere que este estudioso desenvolveu um método, dividido em três partes (eurritmia, solfejo e improvisação), cujo foco está nas relações entre o dinamismo corporal e o sonoro, ou seja, trata-se do movimento e da harmonia que desencadeia o gesto expressivo pelo intercâmbio entre o pensamento e o movimento corporal. Sobre Delsarte (1811-1871), teórico do gesto, desenvolvedor da teoria sobre a expressão humana intitulada “Estética aplicada”, Greiner aponta que esse autor desenvolveu um curso de estética aplicada para experimentar as possibilidades do gesto, o que permite ao bailarino expressar pensamentos e emoções com consciência e controle de movimento.

O gesto expressivo necessita, portanto, de um pensamento e de uma ideia que devem ou, ao menos, deveriam ser singulares e autônomos. E essa

noção de “pensamento e ideia”, “pensamento/ideia”, “pensamento-ideia”, “pensamentoideia”, nós não víamos expressa nos movimentos, gestos ou danças dos alunos da EMTIPSA.

Pensar o movimento requer um esforço de consciência capaz de desenvolver a concentração e a imaginação do estudante, aproximando a relação entre “pensamento e ação”, “pensamento/ação”, “pensamento-ação”, “pensamentoação”. As construções metafóricas do pensamento para o movimento levam à ação inteligente dos signos.

O desenvolvimento do processo de imaginação está associado ao modo como a informação será processada. Le Breton (2013, p. 18) afirma que “o corpo é uma construção simbólica não uma realidade em si”. Daí a nossa proposição, pelas intervenções performáticas críticas em dança-educação, de uma forma para que o aluno recebesse e processasse no seu organismo a informação. Em resposta, teríamos o produto apresentado pelo movimento autônomo do estudante.

Os estudos de Greiner (2005) reafirmam a importância primordial do movimento para o processo cognitivo, ressaltando a influência do contexto em tal processo. Cada arte-educador desenvolve um processo de ensino em arte que melhor se adapta às suas características. No nosso caso, optamos pela Abordagem Triangular como proposta metodológica, em que desenvolvemos uma pesquisa-ação na EMTIPSA.

3.2.3. A Abordagem Triangular para o desenvolvimento da *Performance Protesto Escolar*

Entendemos que refletir sobre nossas experiências teóricas e práticas e sobre nossos papéis nos processos de ensino e aprendizagem em arte é crucial na formação do arte-educador. O professor deve ser um investigador: quanto mais interação e investigação, menos estranhamento e distanciamento. Como expressão da cultura, a arte tem um caráter intrínseco indagativo, questionador e, por isso, reflexivo.

Para facilitar o entendimento da Abordagem Triangular, baseamo-nos em uma síntese desenvolvida pela professora Fernanda Pereira da Cunha, em

O método como meio integrador (2014), em diálogo com a propositora dessa abordagem, a professora Ana Mae Barbosa.

Vamos então ao conceito de triangulação apresentado por Barbosa (1998, p. 33):

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: As *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *CriticalStudies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE* (*Discipline Based Art Education*) americano.

Para nos familiarizarmos um pouco mais com essa abordagem, segue um resumo das epistemologias que originaram a Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular é concebida em três eixos: informação/decodificação/produção ou leitura/contextualização/produção. Barbosa (1998) entende que esta tríade, na sua interconexão, vai compor a área de epistemologia de conhecimento em arte-educação.

A Abordagem Triangular tem como eixo condutor os estudos do educador John Dewey, para quem uma experiência consumatória deve ser elevada a uma culminância estética do aprendizado. Ou seja, trata-se do estético daquilo que foi vivenciado. Portanto, a palavra motriz nesse contexto é experiência significativa, conforme nos esclarece Barbosa (1998, p. 41):

É preciso, entretanto, ficar claro que a educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias que produzem definições de arte e análises acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte usando a terminologia e o sentido consumatório que Dewey dava à experiência apreciativa.

Em tal contexto, a *Escuelas al Aire Libre* surgiu em 1913 – após a revolução de 1910 – quando a arte passou a ser entendida como expressão

cultural. Seu propósito era resgatar a autoestima cultural do povo mexicano desprezada pela imposição de padrões europeus de arte. Sua sistematização previa a sistematização de formas e linhas em que prevalecessem a arte e o artesanato mexicanos, uma arte que correspondesse à cultura local, em respeito às suas diversidades.

Barbosa (apud CUNHA, 2014, p. 12) se refere assim às Escuelas al Aire Libre:

[...] se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja ideia era a recuperação dos padrões de arte e artesanía mexicana, a constituição de uma gramática visual, aprimoramento da produção artística do País, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual.

Em 1970 surge na Inglaterra o Critical Studies, “outra linha de ensino integradora da ideia de arte como expressão e cultura” (BARBOSA apud CUNHA, 2014, p. 14). O movimento defende a apreciação da obra de arte, sua leitura e análise, com suas atribuições de valor e julgamento que circunscrevem o nível de entendimento perceptivo.

Sobre a leitura em arte, Barbosa (1998, p. 40) salienta:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que eles sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”.

Atribuir valor é desenvolver no outro a capacidade avaliativa. Para isso é necessária uma prática problematizadora em arte-educação.

Nos Estados Unidos, o Discipline Based Art Education (DBAE) adota uma abordagem mais substancial rumo à elevação do ensino de artes nas escolas. Rizzi (apud CUNHA, 2014) apresenta três questões que norteiam o DBAE: 1) Como os alunos aprendem arte; 2) O que é importante ser ensinado em arte; 3) Como os conteúdos de aprendizagem em arte podem ser organizados. Ainda segundo Rizzi, o DBAE

[...] valoriza por sua vez a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade. (Apud CUNHA, 2014, p.16).

As abordagens apresentadas têm em comum a propositura do desenvolvimento físico, emocional e intelectual somado à autoconsciência, integração, autoconfiança e capacitação pessoal, cada uma com suas especificidades e ênfases. Trata-se de método que defende que o conhecimento não pode ser tratado de forma linear, em partes separadas e/ou descontextualizadas umas das outras. Assim, o viés da Abordagem Triangular viabiliza múltiplas possibilidades de abordagens arte-educativas não lineares.

Considerando as abordagens de ensino em arte apresentadas, vale refletir sobre a abordagem de ensino em dança-educação proposto por Rudolf Von Laban, cuja proposição se encaixa com a Abordagem Triangular desenvolvida em nossa proposta na EMTIPSA.

Dançarino e coreógrafo, Laban é considerado o maior teórico da dança do século XX. É chamado de "pai da dança-teatro". Ele dedicou sua vida ao estudo e à sistematização da linguagem do movimento, em seus diversos aspectos, tais como: criação, notação, apreciação e educação. Em sua obra *Dança educativa moderna* (1990), Laban faz a seguinte reflexão: se a escola deve levar em conta o ensino da dança, de que forma isso deve ser feito?

Para Laban (1990), a sociedade contemporânea deve se expressar pela dança contemporânea. Isso significa que danças descontextualizadas de nossa época ou sem a referida significação para o hoje merecem mais cuidado ao serem propostas em um ambiente escolar. Logo, considerando o viés histórico e as formas artísticas e sociais, Laban (1999, p. 10) ressalta:

Tudo o que sabemos é que na Antiguidade a dança desempenhava um papel muito mais importante na vida pública contudo, as formas primitivas de dança coletiva, como são vistas entre os nativos de outros continentes, não são estranhas como toda a sua civilização. Não podem servir nem como modelo, nem como fonte de inspiração.

Ao tratar da relação entre as novas formas de expressão da dança e dos hábitos de movimentos do homem moderno, Laban (1990) abre caminho para uma reflexão sobre os hábitos que estão se ritualizando como normais pelos estudantes que passam o dia no espaço escolar sem refletir sobre seus incômodos. Com esses comportamentos, eles se tornam acríticos e passivos, pois consideram o que é aceitável pelo grupo.

No caso da EMTIPSA, sentimos a necessidade de adequar a dança às características do grupo que ali se encontrava. Precisávamos criar um vínculo estreito com a vida social e promover o diálogo com o ambiente escolar. Para isso, propusemos aulas de dança que culminassem em uma ação dirigida para a necessidade de criticidade, de autonomia e de autogoverno. E foi assim que promovemos uma atividade denominada pelos próprios alunos de *Protesto Escolar*.

Essa atividade consistiu em observar o que vinha se estabelecendo como normal e tornando-se *performances* culturais do tempo presente. Nosso objetivo era investigar como podíamos contribuir para tentar questionar essa realidade, a fim de promover pela dança uma visão mais crítica da realidade escolar, não mais pela via do ensino tecnicista, que prega o pensar com as ideias dos outros – o que no caso da dança corresponde a dançar a ideia do outro em detrimento da sua própria.

Desenvolver a criticidade humana por meio da expressão em dança exige estudo e conhecimento sobre o funcionamento do corpo. Por isso, seguindo os ensinamentos de Laban, propusemos a prática do ouvir, sentir, perceber e experimentar com consciência as relações entre respiração, energia muscular, cadeias ósseas, qualidades do movimento e a ocupação do espaço.

O desafio lançado aos estudantes foi o registro iconográfico daquilo que os incomodava no espaço da escola, para, posteriormente, ser promovida uma transmutação de suas visões sobre a realidade em movimentos coreográficos performáticos e críticos em dança.

Ao tratar da dança, Laban (1990, p. 18) assim se refere:

O impulso inato das crianças em realizar movimentos similares aos da dança é uma forma inconsciente de descarga e exercícios que as introduz no mundo do fluxo do movimento e reforça suas faculdades naturais de expressão. [...] A primeira tarefa da escola é cultivar e concentrar este impulso. [...] A segunda é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva. [...] Uma terceira é fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento, onde devem-se seguir dois objetivos: um é ajudar a expressão criativa das crianças [...] o outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas.

A arte do movimento é mais ampla e passível de discussões que simplesmente praticar as técnicas de dança. Refletir sobre os comportamentos dos estudantes é tarefa do arte-educador para a elaboração, proposição e realização de intervenções que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma em prol da autogovernança do estudante.

Ainda de acordo com Laban (1990, p. 99), ensinar a autonomia aos alunos é de responsabilidade de quem ensina a dança.

As idéias e opiniões preconceituosas e uma imaginação exagerada ou uma predisposição à censura, todos são fatores que obscurecem os únicos dados que possuímos: o movimento de uma pessoa, tal como foi executado, sem referência a seus resultados, sejam estes produtivos, destrutivos ou comunicativos.

Por conseguinte, o produto performático apresentado pelos alunos derivou da problematização daquilo que foi percebido em seu espaço. A imagem se constituiu de uma *performance* escolar dança-educativa intitulada *Protesto Escolar* (no HD (Pasta 4) em anexo encontram-se, na íntegra, as duas apresentações).

As Figuras 103 e 104 referem-se à primeira apresentação dos alunos da EMTIPSA, no *hall* da EMAC-UFG, realizada no dia 23 de junho de 2013.



Figura 103. Imagem da primeira apresentação da *Performance Protesto Escolar* na EMAC-UFG, 23 jun. 2013. Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica* no Ciberespaço.



Figura 104. Imagem da primeira apresentação da *Performance Protesto Escolar* na EMAC-UFG, 23 jun. 2013. Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica* no Ciberespaço.

A vivência em dança que os alunos da EMTIPSA promoveram aos transeuntes da EMAC-UFG, no dia 23 de junho de 2013, é uma lição de arte. Na *performance*, interpretando os códigos artísticos e expressivos, os estudantes performaram uma narrativa de um problema que relaciona entendimento e interpretação, utilizando para isso seus repertórios pessoais e as imagens internas de cada transeunte.

A *performance* que a princípio denominamos “metadança-educação crítica” foi estabelecida em uma interconexão de múltiplas linguagens. Refere-se a um diálogo com outras linguagens artísticas, como teatro, música, dentre

outras, que caracterizam a presença da metalinguagem. A metalinguagem está intimamente introjetada em nossas sensações e percepções digitais (CUNHA, 2008, p. 25).

A metalinguagem se caracteriza por fatores e formas de linguagens conjuntas, que, ao se unirem, são usadas em uma só. No nosso caso é na dança, para expressar o sentido real, como nos apresenta Cunha (2008, p. 201):

As culturas tradicionais são delineadas pelas linguagens de comunicação tradicionais. Sua absorção pelos meios de comunicação digitais – os quais compõem um sistema integrado (intermediático) de comunicação digital que, pela sua natureza interacionista, cria códigos culturais de características intrínsecas ao meio – viabiliza uma linguagem/expressão peculiar deste universo digital – a metalinguagem.

Assim, complementa Cunha (2008, p. 202):

Os adventos contemporâneos socioculturais e tecnológicos inserem um novo sistema de comunicação, que integra a expressão escrita, a expressão oral e a expressão audiovisual, originando uma forma de expressão e cultura – a metalinguagem –, que estabelece um novo estado da mente humana.

Sobre essa linguagem/expressão como meio de comunicação apresentada por Cunha, complementamos nosso pensamento com o filósofo Carnap (1937, p. 4), que

[...] tentou mostrar que a sintaxe de uma linguagem qualquer é passível de formulação, com sentido, numa metalinguagem que pode ser a própria linguagem. Do mesmo modo, afirma que, para falarmos de uma linguagem, precisamos necessariamente de uma metalinguagem.

Com base nesse contexto de metalinguagem apresentamos a performance *Protesto Escolar* como uma proposição em “metadança-mídia”.

3.2.4. A realização da *Performance Protesto Escolar*: uma proposição metadança-mídia

Na performance *Protesto Escolar* os estudantes da EMTIPSA estavam em vários pontos da EMAC, encostados nas paredes, de posse de tintas à

base de água e pincéis, convidando os transeuntes a escreverem em seus corpos e em suas camisetas brancas os incômodos observados naquele espaço. Esse momento, denominado “*Facecorpo*”, foi concebido em conjunto com os estudantes da EMTIPSA, pela mediação da aluna de mestrado Elaine Izabel, também orientanda da professora Fernanda Cunha e participante do grupo de pesquisa e-arte-educação da EMAC-UFG. A atividade foi baseada na ideia apresentada pelos estudantes da EMTIPSA sobre o “Facebanheiro”.

“Facebanheiro” foi o nome dado pelos estudantes da EMTIPSA para as escritas que eram deixadas nos banheiros da escola e que chegavam até a receber respostas, comentários e curtidas, como a rede social Facebook. Porém, neste caso, a rede social se estabelecia no banheiro público da escola. Os estudantes então trouxeram para seus corpos o que denominaram “Facecorpo”. Desse modo, aos transeuntes da EMAC era possibilitado escrever em seus corpos e roupas os incômodos e/ou completar a ideia de outra escrita, como apresentamos na Figura 105.



Figura 105. Imagem da ideia do “Facecorpo” na primeira apresentação da *Performance Protesto Escolar* na EMAC-UFG, 23 jun. 2013. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Em outro momento da *performance* os estudantes da EMTIPSA andavam pelo espaço da EMAC com balões cheios de tintas coloridas à base de água e solicitavam aos transeuntes que escrevessem nesses balões os incômodos que observavam naquele espaço. Após os balões estarem escritos, foi realizado um jogo teatral, concebido pelos estudantes da EMTIPSA, com a mediação da aluna de mestrado Mariana Tagliari, também orientanda da professora Fernanda Cunha e participante do grupo de pesquisa e-

arte/educação da EMAC-UFG. Nessa atividade, os estudantes, em um círculo, falavam em voz alta o incômodo escrito no balão e o estouravam em algum colega, manchando sua roupa, na tentativa de despertar o incômodo de quem assistia à *performance*.

Assim foi concebido o figurino da *performance* dança-educativa com escritas e manchas, provocadas pelos transeuntes da EMAC-UFG, como pode ser visto nas Figuras (106 e 107) que seguem.



Figuras 106 e 107. Imagem da primeira apresentação da *Performance Protesto Escolar* na EMAC-UFG, 23 jun. 2013. Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica* no Ciberespaço.

Sobre a participação dos transeuntes na *performance*, valeria a pena o esforço de desenvolver um outro estudo para além da dança-educação crítica proposta aos estudantes da EMTIPSA. Isso possibilitaria, com os desdobramentos da *performance*, diante do olhar dos transeuntes, levar a arte-educação para fora dos muros da escola.

Uma nova oportunidade de apresentação foi concebida aos estudantes da EMTIPSA, na mesma faculdade (EMAC-UFG), dessa vez para alunos do curso de Especialização em Arte-Educação Intermediática Digital, sob a coordenação da professora Fernanda Pereira da Cunha. Seguem duas imagens (Figuras 108 e 109) dessa segunda apresentação.



Figura 108. Imagem da segunda apresentação da *Performance Protesto Escolar*, no Centro de Convenções da UFG, 13 set. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 109. Imagem da segunda apresentação da *Performance Protesto Escolar*, no Centro de Convenções da UFG, 13 set. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Nessa *performance* os estudantes nos convidaram a pensar. Refere-se a um momento em que eles estabeleceram relações entre seus universos internos com o universo que está posto e, ainda, com o universo que buscaram interpretar.

Esse universo apresentado era composto dos incômodos do ambiente escolar, como: o vaso sanitário sem a descarga, os vidros quebrados, a sujeira, o mau cheiro, os beijos e as escritas deixadas nos banheiros, a fiação elétrica exposta, dentre outras, todas traduzidas para a expressão em metadança-mídia.

A expressão dos alunos da EMTIPSA foi um paradigma do que eles vivenciaram: a verdade deles foi expressa. Ou seja, a *performance* foi além de simplesmente apresentar os incômodos de um ambiente escolar público.

3.2.5. A resignificação do universo musical e coreográfico consumido pelos estudantes da EMTIPSA

A metodologia da nossa proposta consistiu em: 1) pedir aos estudantes que refletissem sobre o que os incomodava no espaço da escola; 2) tirar fotos daquilo que identificasse as perturbações; 3) levar as imagens à sala de aula para análise e diálogo sobre as iconografias. O passo seguinte foi realizar na EMAC-UFG a mesma discussão, só que dessa vez sobre o contexto da universidade. O principal desafio foi como expressar os incômodos gerados, por meio de gestos e movimentos em dança.

A música escolhida foi “Gangnam Style”, do cantor coreano PSY.⁸ Essa música, em termos de visualização, corresponde a quase um terço da população mundial e fazia parte do repertório cultural desses estudantes. Era preciso transformar a coreografia pronta de “Gangnam Style”, que faz parte do seu contexto fora da escola, em algo que refletisse o que haviam observado dentro da escola e levar um produto de qualidade para a apresentação.

⁸ Música e coreografia de “Gangnam Style” – Psy. Acessada no site YouTube, 8 ago. 2013, com 2.098.138.867 visualizações até essa data.

Os estudantes nos chegaram com uma reprodução corpórea ingênua da música e da coreografia, em que nos apropriamos de seu contexto acrítico em prol de uma ressignificação de seu repertório cultural pela reelaboração desta dança.

Naquele momento, buscamos relacionar as técnicas de dança com o contexto dos alunos por meio do auxílio e da mediação do professor. Nesse caso, a interterritorialidade das técnicas do teatro, da música e das artes visuais foi muito importante, constituindo a linguagem expressiva da *Performance Protesto Escolar*.

Nosso intento pedagógico não foi julgar algo como bom ou ruim, mas chamar a atenção para a existência de uma massificação que produz receitas prontas. O eixo propulsor desse trabalho em dança-educação foi o desenvolvimento da ideia de que se pode expressar com autonomia, fazendo uso da dança relacionada aos produtos imagéticos produzidos pelos estudantes. Afinal, trata-se de uma oportunidade que permite ao ser humano não apenas comunicar aquilo que sente, mas ressignificar valores existentes. Trata-se, em suma, de colocar em questão e recriar, em direção à saída de um estado de massificação.

A construção performática foi desenvolvida levando sempre em consideração a autonomia do estudante. O nosso trabalho com os códigos digitais, presentes em todas as instâncias, para nós arte-educadores, vai além da ferramenta. O modo de expressão passou por um processo de naturalização, visto que os alunos já conheciam a coreografia da música “Gangnam Style”, amplamente consumida na internet. Eles trouxeram o universo deles como conteúdo para (re)apropriar, (re)significar em um contexto diferente: o do espaço escolar e da universidade que eles almejam.

Na segunda intervenção, os alunos analisaram e cantaram a letra traduzida de “Gangnam Style” com a mediação da graduanda em música Ana Costa, arte-educadora em música e participante do grupo de pesquisa e-arte/educação da EMAC-UFG. A contribuição da graduanda neste processo enriqueceu o trabalho, pois a tradução da letra, outrora cantada sem

entendimento, fez com que os estudantes se atentassem para o que estavam consumindo sem conhecimento e, portanto, sem criticidade. A letra é como segue no Quadro 5:

Homem que é quente e amoroso todo dia	
Homem elegante que aprecia um café	
Homem que aquece o coração chegando a noite	
Um homem para mostrar esses dois lados	
Uma mulher assim	
Mulher que é quente amorosa sou como você	
Tomo o café todos os dias antes de esfriar	
Uma mulher que explode o coração à noite, Aquele tipo de mulher	
Mulher bonita, e atraente	
Sim você, Sim é você	} 2x
Vamos juntos para chegar até o fim	
Oppan Gangnam Style, eh eh	
Sexy Lady, oh oh oh	} 3x
Sexy Lady, oh oh	
[Contrabaixo]	
Sexy Lady, oh oh oh	
Oppan Gangnam Style, eh eh	3x
Sexy Lady, oh oh oh	

Quadro 5 – Tradução da letra da música “Gangnam Style” – Psy. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço.

Ao levarem suas ideias e opiniões sobre a letra e coreografia para a sala de aula, os alunos refletiram sobre o que eles mesmos consomem e reproduzem. Para eles, ficou claro que a música “Gangnam Style”, do Psy, é um produto da cultura digital que necessita de uma análise crítica, assim como qualquer outro produto massificado. E isso foi possível por meio do deslocamento do produto para outro paradigma, assim como fizeram com os incômodos que notaram no ambiente escolar, inter-relacionando-os. A problematização potencializa o debate, fomenta e viabiliza a reflexão dos alunos sobre suas realidades antes ignoradas. É nessa inter-relação que se apresenta a metadança-educação crítica, ou seja, a metadança-mídia. Assim se concebe a metadança-mídia, que parte do território da dança para a interconexão com as demais linguagens.

3.3. METADANÇA-MÍDIA: PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR – UMA PROPOSIÇÃO DANÇA-EDUCATIVA

Como arte-educadores, propomos o desenvolvimento da identidade crítica em dança para o aluno da EMTIPSA. Em nossa prática de sala de aula de dança, percebemos que nesse processo os alunos agem sem autonomia no gesto e no movimento, restringindo-se à adaptação. Ou seja, esses estudantes se apropriam de danças que não são as suas sem ao menos questioná-las. Ao agir assim, eles deixam de promover o desenvolvimento da sua capacidade de elaboração crítica e demonstram desconhecer sua identidade singular/autônoma para criar e expressar seu gesto e seu movimento genuíno. Por consequência, sua identidade vai se fragilizando.

Por meio da leitura dos livros *O corpo* (2005) e *O corpo em crise* (2010), de Greiner, entendemos a falta de identidade crítica como sendo resultado dos corpos desprovidos de criticidade, corpos manipuláveis e passíveis de controle. Para explicar esse corpo desprovido de criticidade, Greiner (2010, p. 43) utiliza os estudos do filósofo Foucault como referência:

A criação de corpos dóceis que Foucault havia identificado transforma-se cada vez mais na construção de corpos inertes. Estes são os cidadãos que executam tudo que mandam, deixando-se controlar em todas instâncias – dos gestos cotidianos a saúde, divertimentos e alimentação.

Para tratar sobre gestos e movimentos, os estudos do filósofo e ensaísta português José Gil são uma importante referência. Em *Movimento total* (2013), em estudo sobre o sentido que é dado ao gesto o autor discorre sobre a codificação cultural que nos é imposta desde o nascimento.

Para Gil (2013, p. 82), a construção do gesto segue o seguinte esquema:

Construindo os seus gestos, a dança joga com três tipos de movimentos: os não codificados, movimentos espontâneos e livres; e os movimentos codificados que podem ser de duas espécies: os que são geneticamente programados, e os que sofrem uma codificação cultural.

Por gesto massificado culturalmente compreendemos o gesto que é imposto por um sistema cultural cujos interesses lhes são próprios. Em outro

paradigma, as expressividades críticas dos estudantes, pela dança, querem apresentar uma autogovernança sobre o que eles expressam em suas gestualidades sobre um dado estado do mundo. Assim, se torna fundamental considerar que a expressão se relaciona com códigos culturais intrínsecos ao que é vivido.

Eis que se estabelece o foco central deste estudo, o fato de na EMTIPSA os alunos expressarem em suas danças a mecanicidade de um ensino tecnicista em que se tornam vítimas da imposição da indústria cultural massiva. Desse modo, algumas questões merecem ser discutidas:

- 1) Que sentido tem o gesto do estudante?
- 2) Em face da massificação que se demonstra na gestualidade acrítica desses estudantes, como promover o desenvolvimento da (re)significação crítica dos estudantes?
- 3) Como promover a (re)significação crítica da massificação imposta aos estudantes pelos incômodos identificados no ambiente escolar?

Para nos auxiliar na reflexão sobre essas questões, evocamos Gil (2013, p. 83), que assim se posiciona:

O que é um gesto dançado? Distingue-se de qualquer outro gesto, funcional, ginástico, teatral, lúdico. O que caracteriza: o fato de nunca ir até ao fim de si próprio. No movimento que o desdobra, retém-se, regressa sobre si e prolonga-se no gesto seguinte.

Esse fazer, padecer, refazer e reconstruir, que Gil nos apresenta, em um processo de dança crítica, não se finda.

A fragilidade nos gestos e movimentos em dança, assim como a falta de autonomia e a naturalização do ambiente degradado para os estudantes da EMTIPSA justificavam a necessidade do desenvolvimento de intervenções que favorecessem a autonomia. Era preciso desenvolver uma dança-educativa libertadora em diálogo com os problemas observados, fazendo uso de uma ação pedagógica que fosse suficientemente crítica da realidade observada.

Nesse sentido a dançamídia, como apresentamos no capítulo 1, ou seja, a dança crítica, pretende desenvolver o pensamento crítico de nossos estudantes pela dança, com foco na expressão genuína do estudante, pois o corpo fala. O corpo fala?

José Gil (1997, p. 35) acentua nosso entendimento sobre tal pensamento/ideia: “Neste sentido, o corpo não fala, faz falar. Mas sendo ele próprio articulado, fornece à linguagem uma língua virtual e muda, uma estrutura potencial que permite passar do nível do significado ao nível dos significantes”. A dança-mídia, ou seja, a metadança-mídia, propõe o desenvolvimento dessa articulação pela dança.

O professor da UnB e da UFG, o filósofo Paulo Petronílio Correia (2015, p. 15), quando se refere aos estudos de David Le Breton, manifesta nosso entendimento em desenvolver no estudante a metadança-mídia, que está para além do corpo.

A partir daí o autor dá “adeus ao corpo” e nos revela que o indivíduo, ao mudar a sua vida e seu sentimento de identidade, quer, no fundo, operar uma mudança no seu corpo. Surge no sujeito a vontade de mudar o seu olhar sobre si e o olhar dos outros para que possa existir em sua plenitude enquanto corpo. É dessa forma que o homem contemporâneo é convidado a construir para si o seu corpo. O corpo se fabrica. O corpo é topos, o lugar por excelência em que o sujeito se transforma em drama existencial. De artista o homem se transformou em obra de arte porque ele tem um corpo que vê e é visto e que oscila entre o visível e o invisível. Corpo é linguagem, é poder, é saber, é signo, é rizoma. É drama e metateatro. Ao mesmo tempo é uno e múltiplo. Corpo-máquina-de-guerra que é pura subjetividade plural e polifônica.

E este é o convite que oferecemos aos estudantes da EMTIPSA, o convite de repensar a dança que transmuda este corpo, de despertar o desejo de mudança, de (re)significar o olhar e o como ser (re)visto em dança. É assim que a metadança-mídia age, na problematização do então estabelecido em obra de arte, através da autonomia e da autogovernança de nossos estudantes.

3.3.1. Autonomia versus vulnerabilidade

Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2012, p. 21), “o par autonomia/fragilidade reflete a polarização de capacidade e incapacidade, desenvoltura e falta de expediente, poder e falta de poder de autoafirmação”. Trata-se da relação que nunca é plenamente estabelecida, pois está sempre sujeita à negociação e luta.

Por conseguinte, por meio da metadança-mídia, buscamos superar a oposição autonomia-vulnerabilidade, concebida pela contradição da vida real entre o autônomo e o vulnerável. Para tanto, propomos a autoconstituição, que é a constituição pela autonomia do estudante, bem diferente da constituição pelo outro, sem autogovernança.

3.3.2. Mundo digital e individualidade

As práticas culturais dos estudantes da EMTIPSA se estabeleceram como naturais e aceitáveis. Eles criam códigos culturais que não são os seus, não são críticos e nem agem com autonomia. Para Le Breton (2013, p. 18), o corpo é imediatamente cultural e está submetido a um sistema de valores. O corpo é uma construção simbólica, e não uma realidade em si: “O corpo parece evidente, mas, definitivamente, nada é mais inapreensível. Ele nunca é um dado indiscutível, mas o efeito de uma construção social e cultural”.

Ao observarmos a expressão dos alunos da EMTIPSA, notamos que a individualidade está cada vez mais presente em suas ações, seus gestos e movimentos. Vale lembrar que essa estrutura individualista é que faz do corpo o recinto do sujeito. Mas a que os estudantes estão sendo sujeitados?

As movimentações dos estudantes representam as culturas de uma massa manipuladora e consumista, e eles são vítimas desse sistema. Para mudar essa realidade é preciso construir autonomia e criticidade, como salienta Le Breton (2013, p. 19):

Trata-se aí de um traço bem significativo das sociedades nas quais o individualismo é um fato de estrutura: o desenvolvimento de um caráter infinitamente plural, polifônico da vida coletiva e de suas referências. Nessas sociedades, com efeito, a iniciativa pertence antes aos atores, ou aos

grupos, do que à cultura, que tende a se tornar um simples quadro formal.

O nível cultural não ascende como os processos sociais. As experiências sociais não acompanham as capacidades de integrações simbólicas. O homem se torna vítima de seu individualismo.

Os estudantes da EMTIPSA, assim como toda a sociedade, estão constantemente inventando soluções pessoais para garantir sua individualidade, soluções essas quase sempre ligadas ao mundo virtual. Para Cunha (2012, p. 215), a cultura digital “se constitui em uma rede de informações que, por meio de rotas escolhidas, poderá levar a pessoa por diferentes formulações”.

Com o advento da internet, estão sendo formadas novas referências culturais. Nessa trama social, os valores e os sentidos vão se perdendo. A internet nos automatiza e tudo se reflete nas expressões, nas ações, nos gestos e movimentos, como os que observamos nos estudantes da EMTIPSA.

Como lidar com um sistema que a cada dia lança novas receitas para um corpo ideal e que contribui para (re)forçar o individualismo? A noção moderna do corpo sofre o efeito constante da estrutura individualista e, com isso, o sujeito coletivo está se perdendo.

A relevância dessa ação está no fato de se poder identificar os costumes ali admitidos e possivelmente convencionalizados pelas práticas ritualizadas no cotidiano da EMTIPSA. Para tanto, buscamos, por meio de desafios e problematizações, provocar uma inquietação nos alunos sobre os incômodos que o ambiente escolar lhes apresentava.

Nossa proposta para os estudantes da EMTIPSA foi a dança crítica, visando possibilitar, por meio da problematização da realidade dos alunos, questionamentos a serem refletidos e respondidos pela expressão em dança. Vale lembrar que a ideia principal deste estudo é estimular criticamente o alunado envolvendo sensibilidade, sentimentos e opiniões a partir de elementos afetivos e intuitivos sobre as pessoas e suas questões socioculturais.

Sobre o lugar onde acontecem o gesto e o movimento que dança, Gil (2013, p. 83) esclarece:

De fato, o gesto dançado supõe dois planos de movimento, um à superfície do corpo, outro que faz paralelamente o mesmo trajeto mas *sustentando* os movimentos do primeiro plano. Este refere-se apenas aos movimentos visíveis do corpo próprio, ao passo que o segundo implica e atravessa todo o corpo, o seu interior e a sua superfície. (Grifo nosso).

Para o aluno de dança, costumamos dizer que seu gesto e movimento devem ultrapassar as paredes, alcançando uma amplitude que vai muito além do corpo. Assim, ao estender um braço, ele deve imaginar seu braço para além dos limites do espaço da sala. Por conseguinte, os alunos do EMTIPSA devem se posicionar criticamente em seu ambiente escolar, produzindo gestos que realmente realcem suas inquietações e com sentido suficiente para fazer face ao problema apresentado. Não devem ser meras cópias e sim contribuir para a formação da identidade do sujeito na realização do movimento pela dança.

Uma vez que a dança é representada por sujeitos, cabe-nos questionar: quem é ou quem são os sujeitos de nossa pesquisa? Quem é esse sujeito que pensa com a ideia do outro em detrimento da sua?

Em 1983, Michel Foucault ministrou um curso no Collège de France intitulado “O Governo de Si e dos Outros (2010, p. 4), em que apresentou a ideia de pensamento aliado à experiência e aos sujeitos possíveis:

E por “pensamento” queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis.

Estes três elementos apresentados por Foucault e que ele chama de “foco da experiência” podem ser analisados nos sujeitos da EMTIPSA. A experiência em Foucault está diretamente associada com a matriz para a formação dos saberes. O que propomos na EMTIPSA não é a análise do desenvolvimento ou do progresso dos conhecimentos, mas a identificação das práticas discursivas que se constituem como matrizes de conhecimentos possíveis.

3.3.3. Contexto sociocultural dos estudantes da EMTIPSA

Salientamos que a forma como o aluno se percebe e se expressa em seu contexto está vinculada diretamente à cultura que lhe é ensinada ou imposta. Para fazer frente à cultura que lhes é imposta, queremos que os alunos expressem e dialoguem corporalmente, de forma crítica com sua realidade. Neste viés a educação crítica tenta promover a consciência de que o indivíduo produz cultura e desenvolve a consciência de que ele não apenas é um consumidor de cultura, mas um produtor dela. Ou seja: nosso propósito é facilitar a passagem do estudante como um ser passivo para um pesquisador e investigador do gesto e do movimento.

Buscamos promover pela dança o gesto crítico, visando a uma identidade autônoma, considerando o que chamou a atenção dos estudantes: banheiros sujos, pombos mortos, falta de descarga, alimentos no chão do banheiro, banheiros com água empossada, vidros quebrados ao alcance das mãos, lixo não recolhido, dentre tantos.

Para a compreensão da problemática que colocamos em discussão, era preciso fazer uma análise da cultura que se constituía no ambiente escolar frequentado pelos alunos participantes, para só então propor ações pedagógicas que potencializassem a autonomia em dança. O objetivo era expressar criticamente as problemáticas referidas utilizando a linguagem da dança.

Antes de mapear o contexto específico dos estudantes da EMTIPSA, é preciso entender o conceito geral de cultura, partindo de uma visão abrangente, até chegar a uma visão mais direcionada à realidade da EMTIPSA.

Em suas obras *Modernidade líquida* (2001) e *Ensaio sobre o conceito de cultura* (2012), Bauman oferece os pressupostos principais para um estudo histórico da cultura. Segundo ele, para proceder a tal estudo, é preciso considerar fatores geofísicos, fronteiras naturais ou artificiais entre territórios e distintas identidades de populações. Para Bauman (2012, p. 43), a cultura é ao mesmo tempo “fábrica e abrigo da identidade”.

Os estudos das identidades envolvem fatos culturais e de grande poder esclarecedor. A identidade surge a partir das diferenças. Quanto mais frágil parece uma identidade, mais forte é o impulso de esclarecer seus alicerces e de, sobretudo, demonstrar sua solidez.

Identificamos na EMTIPSA uma identidade frágil, carregada de movimentos e gestos sem reflexão. Os alunos buscavam uma identidade inserindo-se em grupos e confrontando os sistemas da escola. Verificamos o seguinte pensamento: se os outros fazem eu também posso fazer; se participo de um grupo que resolve pichar, eu também vou pichar.

Ter uma identidade é uma necessidade humana universal, algo que se potencializa no ambiente escolar. É próprio do homem o sentimento de pertencer. Enquanto a identidade pessoal confere significado ao eu, a identidade social garante esse significado.

Seguindo essa perspectiva, Bauman (2012, p. 215-6) concebe identidade como a formação cultural com a qual pretendemos dialogar:

A identidade de uma sociedade tem raízes, em última instância, numa rede mais ou menos invariante de relações sociais; a natureza “societal” da sociedade consiste acima de tudo numa teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana.

A cultura tem relação direta com as práticas da comunidade. Entretanto, o foco pilar de nossa intervenção performática crítica em dança se concentra em promover reflexões sobre as práticas ritualísticas que se performatizam e assim vêm sendo constituídas na EMTIPSA. Dessa forma questionamos: quais são as práticas culturais que vêm se naturalizando e se validando pelos estudantes no espaço da EMTIPSA.

3.3.4. Autogovernança

É necessário refletir se no momento de cada ação existe uma necessidade de intervir no ambiente – nessa relação entre o aluno sujeito e o ambiente escolar –, pois acreditamos que alguma coisa se reorganiza nesse fluxo. Uma vez que a ação performática cria um deslocamento de tempo e espaço no corpo, então ela deve ter um determinado propósito.

Vejamos na citação que segue o que destaca a Prof.^a Dra. Maria Helena Bastos (2003, p. 28), da Universidade de São Paulo (USP). Essa professora ministra a disciplina Dança das Vozes: Ação e Paixão d(n)o Corpo e d(n)a Palavra, da qual participei fora do programa de mestrado, como exigência de interdisciplinaridade do nosso programa.

Este estado corporal, gerado pela escuta, provoca uma prontidão cênica facilitando incorporar outros diálogos, que, a princípio, não estavam previstos. Este ambiente coreográfico se constrói num fluxo de informações entre diversos estágios e níveis de diferentes sensações e percepções. O corpo, neste momento, cria uma necessidade diferente em relação ao tempo e ao espaço. A partir de comandos específicos estabelecemos ignições no corpo. Elas são provocadas pela necessidade entre uma idéia e o pensamento daquele corpo. As ações que resultam neste ambiente repleto de possibilidades entre uma escolha são conquistas do intérprete que nunca deve esquecer um princípio: interagir no espaço da cena perseguindo, sempre, coerência. Esta acontece quando construímos, no fazer, relações fiéis com o pensamento da obra. Não quer dizer que existe uma camisa de força, na contenção de determinados valores nesta construção. Nossa idéia é a de que estes fazeres se complementam nas necessidades e percepções do modo como cada corpo envolvido neste percurso cênico se percebe interligado. Estas interligações também agregam outras necessidades impostas em diferentes momentos da cena pela obra. O desafio é perceber na coreografia o que está para se reinventar e o que está para permanecer. A identidade existe e precisa ser preservada, porém ela se transforma e é sempre compartilhada.

Neste estudo, as ações podem ser entendidas como intervenções, ou seja, como variações que invadem nossa percepção no instante em que o estudante precisa criar soluções diante do ambiente escolar. Então, quando propomos uma série de ações, referimo-nos a ações performáticas críticas em dança dentro da escola. A partir daí, expande-se a discussão sobre como o ambiente escolar interfere nesses estudantes e, conseqüentemente, sobre como esses modificam o ambiente escolar.

É preciso optar por uma filosofia crítica que se apresentará como uma filosofia analítica da verdade em geral ou por um pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade. (FOUCAULT, 2010, p. 21).

A ontologia, citada por Foucault (2010), pode ser conceituada pela ontologia do ser, sendo concebida como uma natureza comum que é inerente a

todos e a cada um dos seres. O corpo, nessas relações de simbiose, contamina-se, e nosso aluno não tem controle ou criticidade sobre essa simbiose, como observado nesta pesquisa.

O corpo em nosso estudo não pode ser entendido como um meio que elabora e depois devolve para o ambiente sua ideia, e sim como corpo que é considerado um ambiente e que está o tempo todo trocando informações e ideias sobre as quais não tem controle. Ainda dialogando com Bastos (2003, p. 28), ela enfatiza esta troca em processo de dança:

Nesta escuta do corpo, dança é entendida como um ambiente que se constrói a todo instante a partir de soluções que o corpo define e organiza no espaço do tempo real. De alguma forma, o estado corporal estabelecido a partir de uma intencionalidade de ações provoca outras necessidades de padrões de movimentos que sofrem variações. Estas são recorrências do momento em que se configura a ação no espaço. Consideramos que estas variações são negociações importantes que devem ser relevadas na construção coreográfica.

O corpo também não pode ser entendido como um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda a informação que chega entra em negociação com as existentes. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. Aproximamo-nos, assim, da ideia de corpo apresentada, durante disciplina cursada na Universidade de São Paulo, pela Prof.^a Dra. Maria Helena Bastos (2003, p. 21):

Aqui, o corpo é entendido como um tipo de organização que processa diferentes informações. Outro ponto é que qualquer corpo ocupa um espaço numa determinada temporalidade. Este corpo, no tempo, aprende a negociar em diferentes instâncias no ambiente que lhe couber. A esta altura, podemos perceber que, para cada pessoa que conhecemos, existe um corpo.

E complementa:

O corpo é produto de inúmeros acordos entre diferentes informações com o ambiente e transfere esse seu jeito de acontecer para outras instâncias de seu funcionamento. Ou seja, a ação criativa de um corpo no mundo recria os modos que o produziram como uma onda que chega e parte, qualificada por favorecer e quebrar contatos.

Esse corpo atravessado de informações, que não seleciona suas escolhas, que “*escolhe*” as ideias dos outros em detrimento de suas próprias, é nosso objeto de estudo.

Se nós, arte-educadores, estivermos preparados para reconhecer o espaço do aluno, poderemos promover o seu desenvolvimento, não cabendo simplesmente a transmissão de conhecimento, como nos aponta Bauman (2012, p. 165):

Nem a “transmissão” de informação se refere a um verdadeiro intercâmbio de conhecimento entre duas mentes conscientes; essa expressão significa uma mudança ocorrida, mais uma vez, num sentido objetivamente real, na distribuição das probabilidades. A transmissão de informação é acima de tudo uma transformação do meio descrito em termos informacionais; é uma operação real, objetivamente tangível, realizada num setor da realidade objetiva.

A expressão pelo movimento e pelo gesto em dança-educação é um processo educativo permanente que integra múltiplos modos de comportamento. A significação de um gesto ou de um comportamento em dança não existe por si só: o gesto integra-se em um sistema interacional de múltiplos canais, convergentes e/ou divergentes.

Nossa busca, em suma, é por um gesto significativo que expresse o ambiente escolar e dialogue com ele, atribuindo um sentido vivencial para o aluno. Não almejamos um gesto “*laissez-faire*”,⁹ algo apenas visualmente aceitável. Buscamos um gesto estético consumatório que tenha um referencial crítico e potencializador de identidades não massificadas, e sim identidades autônomas e autogovernativas.

No capítulo 4, a seguir, apresentamos como foi proposta e realizada a *Exposição Intermidiática Protesto Escolar*. Trata-se de uma atividade que foi desenvolvida com intuito de atender a uma preciosa solicitação da arte-educadora Prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa, que, por ocasião da sua participação na minha banca de qualificação, lançou-me este desafio.

⁹ É uma expressão em língua francesa (“*laissez faire, laissez aller, laissez passer*”) que significa literalmente “deixai fazer”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>>. Acesso em: 12 out. 2014.

4 – EXPOSIÇÃO INTERMIDIÁTICA PROTESTO ESCOLAR

A partir da *Performance Protesto Escolar* apresentada no capítulo anterior, em que realizamos registros audiovisuais, concebemos, como nos orientou a professora Ana Mae Barbosa, a *Exposição Intermidiática Protesto Escolar*. Para a exposição utilizamos os estudos desses registros em diálogo com outros materiais como: expressão tridimensional, fotos, depoimentos impressos e gravados, bonecos recortados em papel, dentre outros. Chamaremos esses materiais de recursos museográficos.

[Eles] têm como finalidade estabelecer uma experiência cognitiva entre o sujeito e o bem cultural exposto. Para isto recorre-se às técnicas da apresentação de objetos e de conceitos, utilizando cores, mobiliário, sons, imagens, ambientação, com música, odores, iluminação e temperatura, etc. (PORTAL EDUCAÇÃO).¹⁰

Propor uma experiência cognitiva pela exposição foi o nosso desafio. Para isso procuramos desenvolver o conceito expandido de arte, ou seja, partimos da plástica do nosso território em dança para interagir com o território das artes visuais.

Nossa exposição é um campo expandido de arte, em que as linguagens artísticas da dança e das artes visuais, os registros audiovisuais da performance e os recursos museográficos foram abordados de forma ampla. Nosso planejamento para desenvolver essa exposição intermidiática se se alicerça

[...] em idéias concebidas por criadores de imagens, sons, movimentos e textos, confrontadas por críticos, escritores, antropólogos, psicanalistas e educadores. Eles e elas, ao atravessarem domínios, analisavam os mecanismos de produção e apropriação da cultura visual na atualidade, discutindo a interterritorialidade das diversas linguagens: verbal, audiovisual, cênica, assim como as diversas mídias e contextos nos quais operam as multissignificações humanas. (BARBOSA; AMARAL, 2008, p. 19).

¹⁰ Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/turismo-e-hotelaria/artigos/23887/museografia-definicao-tipos-de-exposicoes-e-planejamento-museografico>>. Acesso em: 5 out. 2015.

Trata-se de exposição que é para nós um exercício, um transbordamento, ainda que em caráter incipiente, como um desafio singular e de grande crescimento. Caminhamos pelo território em dança, e conseguimos realizar essa dança museológica, uma dança museográfica.

A museografia está relacionada com a maneira como eu exponho os recursos museográficos.

[Portanto], a museografia é articulação da linguagem como meio de comunicação do museu. Como está bem definida pela Declaração de Caracas (1921), a linguagem museográfica é ampla, não é verbal, ela está mais próxima da percepção da realidade e das capacidades perceptivas de todos os indivíduos. Para isto utiliza ordenações lógicas, equilibradas, harmônicas, na descrição visual de um fato, um fenômeno, uma ideia, etc. Ou seja, a museografia decide o conteúdo e como ele será apresentado. A museografia incorpora vários conhecimentos e técnicas da educação, da comunicação, da percepção visual, etc., enriquecendo a forma de apresentação de temas e exibição de objetos. (PORTAL EDUCAÇÃO).¹¹

Pela museografia propomos transbordar nosso objeto dança em outro paradigma das artes, cuja alça vamos alcançar nesse exercício por meio do conceito expandido de arte.

Porém, ainda nesse exercício uma questão nos inquietava: quem seria eu neste processo, um curador da exposição, ou um arte-educador se colocando como curador?

Barbosa, em *A imagem no ensino da arte* (2012, p. 92), nos coloca em reflexão sobre estes papéis: o de curadoria e o de arte-educador em exposições:

Contudo, interpretar uma exposição é um processo tão complexo e dialético quanto interpretar um quadro ou uma escultura. Ao arte/educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atitude de adivinhar a intencionalidade do artista foi derogada pela priorização da leitura do objeto estético por ele produzido. As atividades do arte/educador e do curador são complementares: interpretar uma exposição é tão importante quanto instalá-la! São

¹¹ Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/turismo-e-hotelaria/artigos/23887/museografia-definicao-tipos-de-exposicoes-e-planejamento-museografico>>. Acesso em: 5 out. 2015.

atividade que têm como suporte teorias estéticas, conceituação de espaço e de tempo.

Com nossa exposição pretendíamos analisar esteticamente como se dão as relações entre a produção e a receptividade das sociedades escolares em pesquisa. Ou seja, queríamos ajudar o público a encontrar seu próprio caminho interpretativo.

Pelo viés da arte relacional, como arte-educadores, nos atrevemos à curadoria, posto que nos empenhamos em ações que vão desde a instalação até a mediação arte-educativa com o público visitante.

Com Bourriaud (2009a, p.19), compreendemos o que é estética relacional.

[Trata-se da] possibilidade de uma arte relacional (uma arte que toma como horizonte teórico as esferas das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico, autônomo e privado) [que] atesta uma inversão radical dos objetos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna.

Nessa relação estética a exposição traz o conceito de intermídia. Refere-se à interconexão de diferentes linguagens, cujos elementos essenciais são os registros da *performance*, que estarão sendo potencializados por meio da exposição intermediática. A terminologia intermediática informa a especificidade epistemológica dessa exposição, que no caso são as possibilidades interterritoriais, introduzindo diferentes linguagens artísticas, por se interconectarem no campo expandido das artes.

O nosso intento pedagógico, com essa exposição intermediática, era promover, em especial aos estudantes da EMTIPSA e aos visitantes da exposição, ações dança-educativas, por meio de recursos museográficos, como apresentado a seguir. Eles deveriam expressar o pensamento, a reflexão, a inquietação, o questionamento acerca dos incômodos do ambiente escolar observados, levantados e dançados pelos estudantes da EMTIPSA. Esperávamos que essa ação/exposição fosse libertadora e que postulasse o desenvolvimento pleno da criticidade e da autonomia crítica e autogovernativa da pessoa.

Os registros gráficos seriam feitos em bonecos recortados em papel, ou em papel higiênico colocado ao lado dos vasos sanitários dos incômodos causados, naquele momento de visita, dos incômodos dançados pelos estudantes da EMTIPSA, no que tange ao ambiente escolar da EMTIPSA.

Essa exposição parte, portanto, das questões da EMTIPSA. São questões dinamizadas e potencializadas para promoverem a expressão do outro na exposição. É isso que a exposição pretende. Os visitantes devem interagir por meio dos registros deixados na exposição. Tais registros ficam expostos, e a cada momento da exposição esta ganha novo formato com as intervenções de seus visitantes.

São dois os nossos intentos pedagógicos. Um deles centra-se no desenvolvimento da exposição intermediária pelos estudantes da EMTIPSA e o outro na ação que essa exposição promove para viabilizar o desenvolvimento da capacidade dos visitantes em expressar sua criticidade, em dinamizar sua capacidade de ler e interpretar o universo da EMTIPSA em questão, onde se inserem os estudantes da EMTIPSA.

Para tanto, calcamo-nos na seguinte afirmação de Cunha (2008, p. 13):

[...] que estas vivências sejam estimuladas através de ações artísticas instigantes, as quais seriam subsidiadas por três atividades intermediárias concomitantes (informação; decodificação; produção), realizadas nos meios de comunicação interligados.

Nesse cenário expandido e híbrido convidamos nossos leitores/intérpretes para conhecerem os recursos museográficos da exposição. Nessa exposição lançamos nossa ação crítica. Contamos com a possibilidade de expressão dos visitantes, pelos registros críticos de suas ideias, durante a visita, nos recursos museográficos: corpos recortados em papel e nos papéis higiênicos.

Antes de apresentarmos os recursos utilizados, cabe ressaltar que comungamos com Amaral e Barbosa (2008, p. 24) acerca do conceito de interterritorialidade. Trata-se das interconexões de códigos culturais, de meios

de produção nos diversos territórios artísticos, características das artes contemporâneas, ou seja, as artes intermediáticas.

Agora, a arte contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos.

Quando propusemos desenvolver com os estudantes da EMTIPSA uma (re)significação de seu produto performático dança-educativo *Protesto Escolar*, nossa intenção era deslocar essa *performance* para uma exposição alicerçada nos conceitos de pós-produção de Bourriaud (2009b, p. 17). Ou seja, trata-se de repensar o processo de ensino-aprendizagem da dança na escola e ampliar a capacidade de expressão crítica, portanto autogovernativa de nossos alunos e alunas.

Ultrapassando seu papel tradicional como receptáculo da visão do artista, agora ele funciona como um agente ativo, uma distribuição, um enredo resumido, uma grade que dispõe de autonomia e materialidade em diversos graus, com uma forma que pode variar da simples idéia até a escultura ou o quadro. Passando a gerar comportamentos e potenciais reutilizações, a arte contradiz a cultura “passiva” ao opor mercadorias e consumidores e ao *ativar* as formas dentro das quais se desenrola nossa vida cotidiana, sob as quais os objetos culturais se apresentam à nossa apreciação.

Para observar os comportamentos gerados pela *Exposição Intermediática Protesto Escolar*, conforme os estudos de Bourriaud (2009a, 2009b), propusemos a realização da exposição em cinco cidades-polos do estado de Goiás, durante as aulas presenciais do curso de Especialização em Arte-Educação Intermediática Digital. A Exposição era aberta tanto para os alunos desse curso quanto para outros interessados. O resultado das visitas era apresentado a esses estudantes. Ao final, fez-se uma exposição na própria EMTIPSA.

4.1. RECURSOS MUSEOGRÁFICOS DA EXPOSIÇÃO INTERMIDIÁTICA PROTESTO ESCOLAR

A *Exposição Intermediática Protesto Escolar* é uma (re)significação da *performance Protesto Escolar*, desenvolvida pelos estudantes da EMTIPSA. Em diálogo com esses estudantes, definimos os recursos museográficos que

compuseram a exposição. Como recursos museográficos utilizados para dinamizar em outro paradigma que não a dança, o nosso tema-problema, ou seja, os incômodos do ambiente escolar da EMTIPSA, nosso entendimento é como segue:

[...] todos estes elementos são partes importantes para a exposição museológica. Convém esclarecer que a exposição museológica não está limitada a uma simples apresentação do objeto em si, ao contrário disto, ela é uma experiência comunicacional e emocional, que tem por finalidade transmitir ideias e conhecimentos, utilizando recursos verbais, auditivos, tácteis sobre acontecimentos, objetos, ideias e situações. Por isto, entendemos que a exposição museológica é diferente da experiência estética característica das exposições de arte. (PORTAL EDUCAÇÃO).¹²

Esta exposição exhibe, como recursos museográficos, vasos sanitários com vídeos sobre a *performance* e relatos dos estudantes mostrados em *notebooks* e fones de ouvido colocados no fundo desses vasos. Ao lado dos vasos tem-se um cesto de lixo com um rolo de papel higiênico. Nas paredes da exposição, expõem-se os registros fotográficos das iconografias captadas durante a pesquisa, além de bonecos recortados com a forma dos corpos dos estudantes, com canetas coloridas penduradas, e por fim depoimentos dos estudantes com suas imagens. Detalha-se e analisa-se cada um dos elementos citados a seguir.

A exposição apresenta, como forma simbólica, vasos sanitários desenvolvidos exclusivamente para a exposição, em que os visitantes tiveram de se posicionar de diferentes formas diante desses vasos e colocar a mão dentro desses sanitários cênicos. Eles tinham de pegar os fones de ouvidos e escutar o vídeo que, repetidas vezes, era exibido no fundo dos sanitários em *notebooks*, como apresentamos nas Figuras 110 e 111.

¹² Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/turismo-e-hotelaria/artigos/23887/museografia-definicao-tipos-de-exposicoes-e-planejamento-museografico>>. Acesso em: 5 out. 2015.

	
Figura 110 – Recurso museográfico - Vaso sanitário cênico, out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 111 - Recurso museográfico - Vaso sanitário cênico com a exibição do vídeo <i>Protesto Escolar</i>, 18 out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 110 e 111- Recursos museográficos: vasos sanitários utilizados na exposição. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Nas Figuras 110 e 111 podem-se observar a estrutura do recurso museográfico, os vasos sanitários cênicos e a projeção do vídeo no seu interior.

A exposição foi composta de recursos museográficos significativos para os estudantes da EMTIPSA. Quando propusemos desenvolver, com esses estudantes, o exercício de montar uma exposição dança-educativa, visávamos à consciência autoral das ideias, como ação para o desenvolvimento da autogovernança na construção do pensamento autônomo.

O vídeo exibido nos fundos dos vasos sanitários encontra-se em versão completa em HD (Pasta 5) anexo a esta dissertação. Foi produzido pelos estudantes da EMTIPSA, como segue a figura desse momento na EMTIPSA.



Figura 112 - Momento da aula de edição do vídeo, out. 2014. Arquivo do mestrando.

Propusemos, nesse momento de interação, desenvolver o conhecimento, a consciência e a responsabilidade dos estudantes nesse processo e produto. Desse modo, os alunos desenvolveram o roteiro e participaram de parte da edição de vídeo, segundo orienta Cunha (2014, p. 124):

A partir do conteúdo ou de uma ideia, os alunos realizam o roteiro para a expressão intermediática, concomitantemente à edição, havendo intensa dedicação na escolha das imagens, sons e outros efeitos (processo que compõe a edição/produção), podendo potencializar ou minimizar o discurso desejado. A relação íntima entre o fazer, o ler e o contextualizar mostra-se um diálogo construtivo, com vistas à realização de uma construção intermediática, que deve estar imbuído num universo de significação.

Em paralelo à ação dos vídeos em vasos sanitários, os estudantes da EMTIPSA selecionavam as imagens dos incômodos escolares observados e registrados e as expunham em fotografias nas paredes da exposição museológica, como apresentam as Figuras 113 e 114:



Figura 113 - Imagens das fotografias expostas para a visita durante a exposição, 18 out. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 114 - Imagens das fotografias expostas para a visita durante a exposição, 1º nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 113 e 114 - Exposição das fotografias. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

As fotografias foram ampliadas no tamanho 50 x 40 cm em papel fotográfico.

Foi colocado à disposição dos visitantes um cesto de lixo com o papel higiênico como uma forma de registro de suas considerações, conforme apresentam as Figuras 115 e 116.

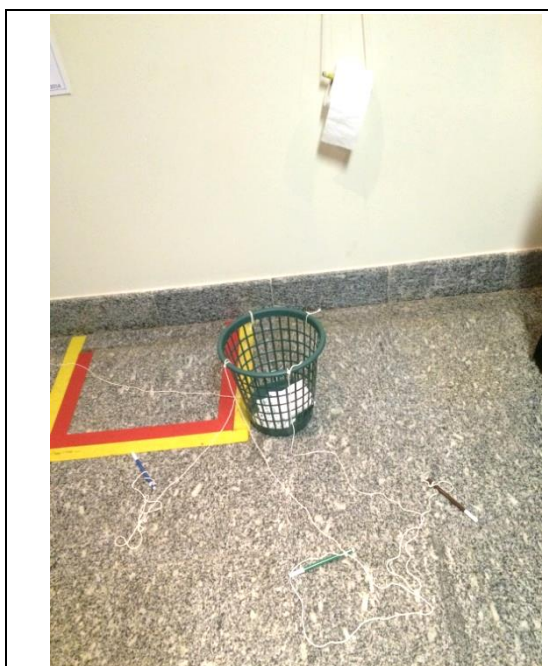


Figura 115 – Recurso museográfico. Cesto de lixo com o papel higiênico e canetas para registros de expressões, 18 out. 2014.



Figura 116 – Registros de expressões depositadas no cesto de lixo, 18 out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-

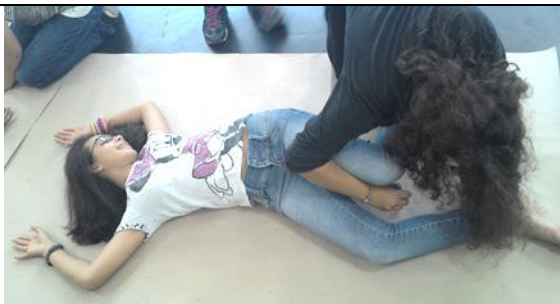
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Educação Crítica no Ciberespaço.
Figuras 115 e 116 – Recurso museográfico, cesto de lixo, utilizado na exposição. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço. Disponibilizamos aos visitantes, como outra forma de registro de suas considerações sobre a exposição, o recurso museográfico bonecos, para que, a pedido dos estudantes da EMTIPSA, reproduzissem seus corpos em escritas e registros. Seguem nas Figuras 117 e 118 o momento da confecção dos recursos museográficos, bonecos, e o modo como foram dispostos para a exposição museológica.	
	
Figura 117 - Confecção dos bonecos para registros de expressões, out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 118 - Confecção dos bonecos para registros de expressões, out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 119 – Recurso museográfico. Boneco exposto para registros de expressões. Cezarina – GO, 29 nov. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 120 – Recurso museográfico. Boneco exposto para registros de expressões. Inhumas – GO, 22 nov. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 119 e 120 – Recurso museográfico: boneco, utilizado na exposição. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Para esses registros foram dispostas nas paredes variadas canetas coloridas presas a barbantes para que os visitantes fizessem suas escolhas de como e com quais cores iriam expor suas ideias, seus pensamentos e reflexões.

E, como último recurso museográfico, para compor a exposição, os estudantes da EMTIPSA propuseram a apresentação de seus depoimentos com suas imagens. Sugerimos a esses estudantes que em vez de simplesmente colocarem suas fotos e seus depoimentos eles representassem seus corpos na exposição, com a seguinte questão a eles direcionada: como vocês querem ver seus corpos apresentados na exposição? Proporcionamos-lhes materiais para a confecção de seus corpos, como apresentamos nas Figuras 121 e 122.

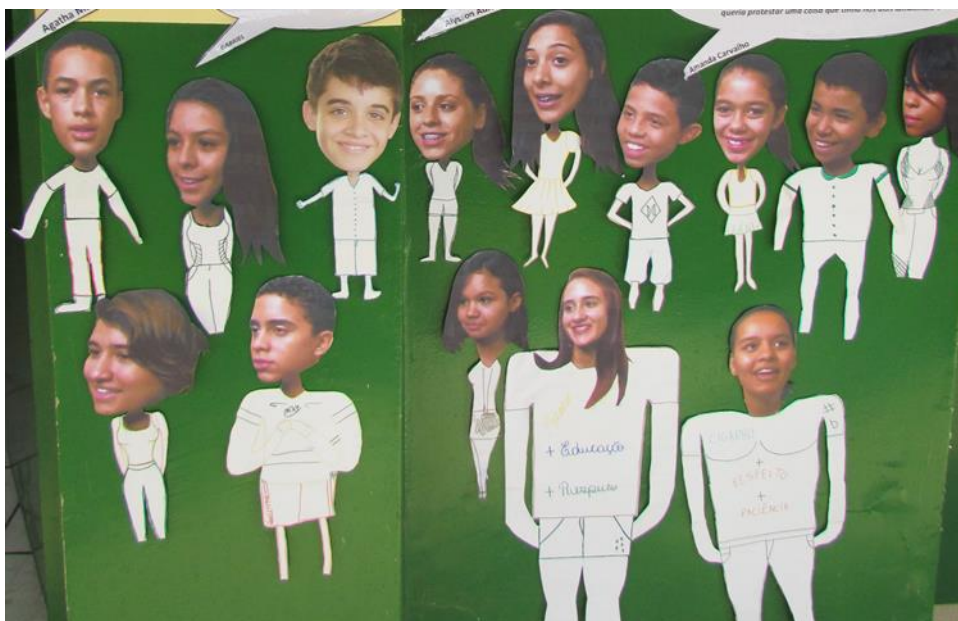


Figura 121 – Recurso museográfico. Corpos dos estudantes expostos durante as exposições. Cezarina – GO, 29 nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 122 – Recursos museográficos. Corpos dos estudantes com seus depoimentos expostos durante as exposições. Uruaçu – GO, 8 nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 121 e 122 – Recurso museográfico. Corpos dos estudantes e seus depoimentos. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

4.2. A VISITAÇÃO DAS EXPOSIÇÕES INTERMIDIÁTICAS PROTESTO ESCOLAR

Essas exposições foram construídas, paulatinamente, por um processo orgânico, pelos estudantes da EMTIPSA, concomitantemente como estudo do

grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço e se desenvolveram de forma itinerante.

A professora Fernanda Cunha propôs que a exposição fizesse parte das aulas presenciais do curso de especialização em Arte-Educação Intermediática Digital.

O curso de especialização em Arte-Educação Intermediática Digital EaD (educação a distância) tem como objetivo promover a formação continuada de professores da educação básica sobre as diretrizes educacionais que fundamentam a educação digital – intermediática – no processo de ensino-aprendizagem das Artes (Cênicas, Música, Visuais etc.), bem como realizar ações intermediáticas, sob os auspícios do conceito das Artes Expandidas (presentes no universo digital e não digital), que intermedeiem propostas de educação digital libertadora através da e-arte-educação.¹³

Assim, a Professora Fernanda Cunha nos orientou para que essa exposição se efetivasse como processo avaliativo e como exercício para os especializandos nas diferentes cidades-polos. Foi-lhes proposta a expressão artística de suas reflexões críticas, ao visitarem as exposições nas respectivas cidades-polos, abaixo citadas. Daí a qualidade itinerante da exposição.

O referido curso de especialização dá-se em cinco polos: UAB¹⁴ de Aparecida de Goiânia; UAB de Cezarina; UAB de cidade de Goiás; UAB de Inhumas; UAB de Uruaçu. Cada um desses polos recebeu uma exposição durante a aula presencial do curso de especialização. Para o polo de Aparecida de Goiânia a exposição se deu em aula presencial na cidade de Goiânia.

Apresentamos, no Quadro 6, as cidades e as datas das exposições.

¹³ <https://interteias.emac.ufg.br/p/7226-objetivos>. Acesso em 02/09/2015.

¹⁴ UAB - A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. upes.gov.br/index.php/sobrab.cae-a-uab/o-que-e. Acesso em 24/10/2015.

Quadro 6 - Cidade, local e data da realização da *Exposição Intermidiática Protesto Escolar*

CIDADE/UF	DATA	Exposições - Itinerantes	Número de visitantes
Goiânia – GO EMAC – UFG	18 out. 2014	1ª Exposição – aula inaugural do curso – Polo Aparecida de Goiânia.	65
Cidade de Goiás – GO	1º nov. 2014	2ª Exposição – aula presencial – Polo cidade de Goiás.	08
Uruaçu – GO	8 nov. 2014	3ª Exposição – aula presencial – Polo Uruaçu.	12
Inhumas – GO	22 nov. 2014	4ª Exposição – aula presencial – Polo Inhumas.	15
Cezarina – GO	29 nov. 2014	5ª Exposição – aula presencial – Polo Cezarina.	15
Goiânia – GO EMTIPSA	2 dez. 2014	6ª Exposição – Exposição final na EMTIPSA.	150
Total de visitantes			380

Apresentamos e analisamos separadamente as visitas das exposições pelos estudantes do curso de especialização e da EMTIPSA, pois os estudantes da EMTIPSA participaram ativamente da *performance* que culminou nessas exposições.

4.2.1. Análise crítica da visita dos estudantes do curso de Especialização em Arte-Educação Intermidiática Digital – EaD

Apresentamos a seguir, nas Figuras 120 a 124, imagens da visita da *Exposição Intermidiática Protesto Escolar*, com as referidas adaptações museográficas para os ambientes de cada polo. Para essa atividade contamos com o apoio dos organizadores de cada polo e professores tutores do curso de especialização, dos estudantes da EMAC-UFG que participam do grupo de pesquisa e de mestrandos em *Performances Culturais*.

Todas as figuras apresentadas neste capítulo e as não selecionadas para compor o texto estão disponíveis em HD (Pasta 6) anexo a esta dissertação.



Figura 123 - Exposição na cidade de Goiânia – GO, UFG, 18 out. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 124 - Exposição na Cidade de Goiás – GO, 1º nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 125 - Exposição na cidade de Uruaçu – GO, 8 nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 126 - Exposição na cidade de Inhumas – GO, 22 nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 127 - Exposição na cidade de Cezarina – GO, 29 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 123 a 127 - Visitação da exposição. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

As imagens das figuras apresentam momentos da visita dos estudantes do curso de especialização na exposição nas cinco cidades-polos apresentadas anteriormente. Acreditamos que, ao promovermos ações performáticas artísticas, críticas como essas, podemos acelerar o conhecimento, o entendimento e a ideia acerca da cibercultura.

Lemos (2005, p. 1) chama a atenção para uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea: “Por cibercultura compreendemos as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970”.

E Cunha (2014) nos alerta:

Eis que se instaura a necessidade de nos debruçarmos, como educadores, em investigações filosóficas acerca da cibercultura, que venham a impulsionar o exercício da promoção de práticas educacionais calcadas em atos artísticos-educativos-intermediáticos. Refiro-me às *performances* pedagógicas digitais críticas que postulem ritos

intermediáticos voltados à produção de culturas educacionais online ideologicamente demarcadas no campo da formação do desenvolvimento do pensamento digital autônomo de nossos alunos. O propósito é o desenvolvimento da produção de ideias digitais, coibindo, assim, a assimilação acrítica de ideias alheias.

Por estarmos trabalhando, da cultura digital, a música que os estudantes da EMTIPSA mais consomem na internet, *Gangnan Style*, por um viés crítico, entendemos que estamos promovendo a cibercultura, ou seja, promovemos práticas educacionais dança-educativas em prol do desenvolvimento da autonomia e da autogovernança do pensamento digital dos estudantes da EMTIPSA.

A *Exposição Intermediática Protesto Escolar* pretende performatizar uma proposição que venha a desestruturar as falsas estruturas que nos são impostas pela reflexão, como exposições escolásticas compostas por cartazes sem significado ou sem reflexão crítica sobre os assuntos abordados. Ou seja, propomos desenvolver a capacidade cognitiva crítica das pessoas que visitaram a exposição.

Optamos nesta exposição intensificar a vivência do apreciador, agora neste outro paradigma, pela exposição, por meio dos recursos museográficos, a problematização que já vinha sendo desenvolvida pelos estudantes da EMTIPSA. Nosso intuito era instigar as pessoas que a visitaram a terem contato com os incômodos no ambiente escolar da EMTIPSA e como aqueles estudantes observaram, registraram e dançaram os incômodos de seu ambiente escolar.

Esta exposição dos incômodos escolares observados, registrados, expressados e apresentados pelos estudantes da EMTIPSA tem o objetivo de afetar os sentidos de seus visitantes pela interatividade. Sobre essa mescla de sensações ofertadas pela interatividade na *Exposição Intermediática Protesto Escolar*, apoiarmo-nos mais uma vez em Cunha (2014) para assinalar que:

Compreendemos que ver não é o termo mais adequado para a fruição da obra de arte digital, mas vivenciar, ou, de forma metassensorial, perceber – dado que perceber converge com (re)conhecer, interpretando o conhecimento sensório com o cognitivo, pois as obras de artes digitais se apresentam

inclusive como jogos (*games*), cuja apreciação só se configura de fato se o apreciador aceitar o convite interativo que a obra propõe, que necessita do envolvimento de outros órgãos sensórios, não sendo mais suficiente apenas a apreciação/observação visual.

Os visitantes foram convidados a registrar nos recursos museográficos, corpos recortados em papel, com as formas dos alunos da EMTIPSA em tamanhos reais, suas reflexões ou suas expressões despertadas durante a visita, como podemos acompanhar nas Figuras 128 a 132.



Figura 128
Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 129
Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Cidade de Goiás – GO, 1º nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 130
Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Uruaçu – GO, 8 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 131
Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Inhumas – GO, 22 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 132

Visitantes registrando suas expressões na Exposição. Cezarina – GO, 29 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

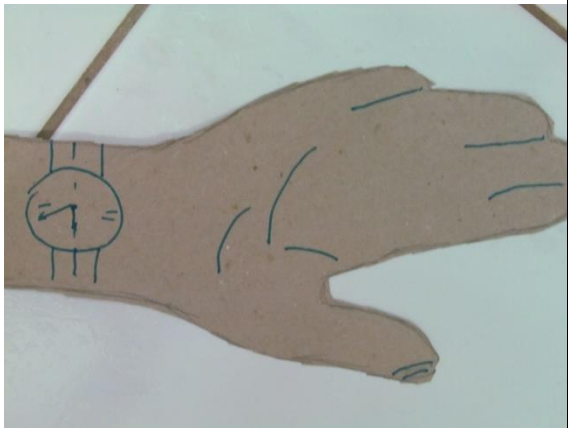
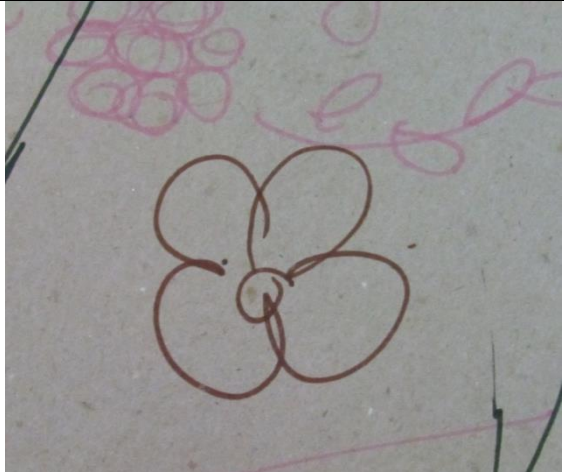
Figuras 128 a 132 - Registro das expressões durante a exposição. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Os registros dos alunos do curso de especialização nos fornecem material para um amplo estudo que necessitaria de um trabalho específico. Apresentamos aqui apenas alguns dos registros desses futuros especialistas em arte-educação, cujas imagens refletem como alguns professores estão se expressando em arte.

Professores ainda apresentam desenhos do sol com carinhas, flores, borboletas, corações e casinhas. São desenhos esquemáticos, em que também pode ser observada a influência da cultura das telenovelas.¹⁵

Para o apontamento desses registros, seguem algumas imagens que poderão ilustrar futuras análises (Figuras 133 a 142).

¹⁵ Alunos da especialização representaram, na Figura 135, a cultura apresentada na novela *Salve Jorge*, produzida pela Rede Globo de Televisão em 2012-2013. Disponível em: <http://gshow.globo.com/novelas/salve-jorge/index.html>.

	
Figura 133 Registro de expressões na Exposição. Goiânia – GO, 18 out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 134 Registro de expressões na Exposição. Goiânia – GO, 18 out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 135 Registro de expressões na Exposição. Goiânia – GO, 18 out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 136 Registro de expressões na Exposição. Goiânia – GO, 18 out. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

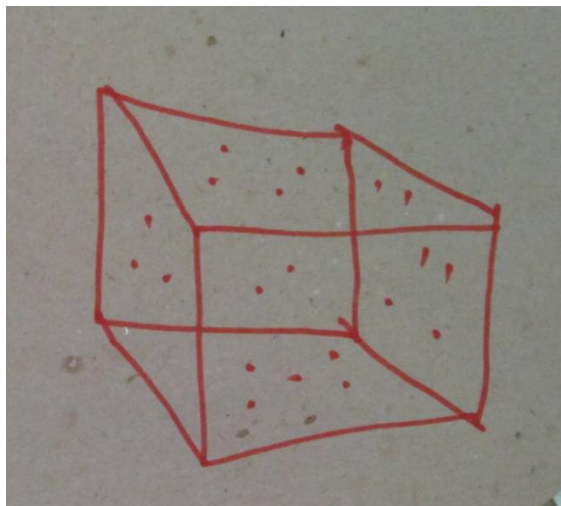


Figura 137

Registro de expressões na Exposição. Uruaçu – GO, 8 nov.2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 138

Registro de expressões na Exposição. Uruaçu – GO, 8 nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 139

Registro de expressões na Exposição. Inhumas – GO, 22 nov. 2014.

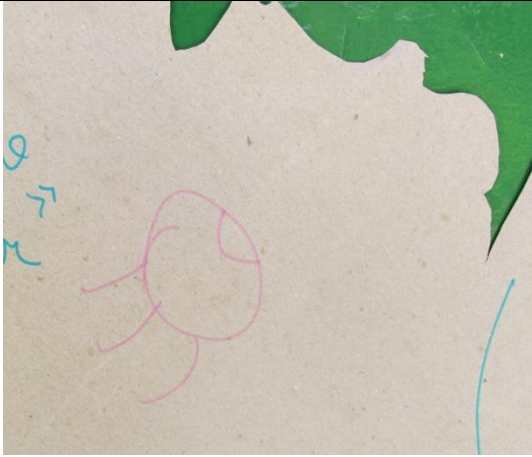
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 140

Registro de expressões na Exposição. Inhumas – GO, 22 nov. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

	
Figura 141 Registro de expressões na Exposição. Cezarina – GO, 29 nov. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 142 Registro de expressões na Exposição. Cezarina – GO, 29 nov. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 133 a 142 - Registro de expressões no recurso museográfico, bonecos recortados em papel na *Exposição Intermidiática Protesto Escolar* pelos estudantes do curso de especialização. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Ao observar os registros destes professores nos bonecos, nos incomodava a consciência ingênua, rasa e primária destes desenhos esquemáticos, diante de uma exposição crítica, pensamos no professor de dança com esta consciência ingênua, o que ele desenvolve, ou não, nas aulas de dança escolar? Qual o risco que estes professores promovem aos seus alunos? Onde está a consciência crítica destes professores?

Este exercício expositivo tem também uma função a mais para os alunos do curso de especialização: encorajá-los ao exercício performático arte-educativo interterritorial intermediático em artes. Com isso busca-se desenvolver seres mais autônomos e, portanto, mais autogovernáveis, diante da arte-educação intermediática, ao ponto de transporem esta coragem aos seus alunos.

Para isso procuramos desenvolver nos alunos do curso de especialização uma consumação estética oriunda de critérios e escolhas pedagógicas autônomas, distantes totalmente de receitas de sucesso, pois nossa preocupação durante toda a pesquisa é impedir que as pessoas aplaudam receitas alheias sem criticidade sobre elas.

A estes estudantes foi proposto, como exercício avaliativo do curso de especialização, que, após visitarem a *Exposição Intermidiática Protesto Escolar*, expressassem, de forma artística, suas reflexões críticas sobre o que viram. Este momento da proposição pode ser observado na Figura 143 abaixo.

As Figuras 143 a 166, a seguir apresentadas, trazem alguns momentos dessas expressões artísticas realizadas pelos estudantes do curso de especialização. Em suas reflexões se manifestaram sobre o que viram e analisaram da exposição visitada. Os vídeos completos com as apresentações de cada grupo estão em HD (Pasta 6) anexo a esta dissertação.



Figura 143
Momento da proposição do trabalho em Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 144
Apresentação do Grupo 1 em Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 145 - Apresentação do Grupo 2 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 146 - Apresentação do Grupo 3 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 147 - Apresentação do Grupo 4 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 148 - Apresentação do Grupo 5 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 149 - Apresentação do Grupo 6 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



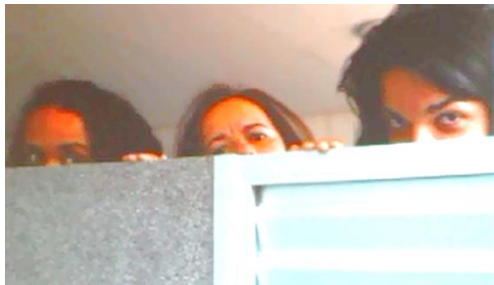
Figura 150 - Apresentação do Grupo 7 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 151 - Apresentação do Grupo 8 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-



Figura 152 - Apresentação do Grupo 9 de Goiânia – GO, 18 out. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-

Educação Crítica no Ciberespaço. 	Educação Crítica no Ciberespaço. 
Figura 153 - Apresentação do Grupo 10 de Goiânia – GO, 18 out.2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 154 - Apresentação do Grupo 11 de Goiânia – GO, 18 out.2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 155 - Apresentação do Grupo 1 da Cidade de Goiás – GO, 1º nov. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 156 - Apresentação do Grupo 2 da Cidade de Goiás – GO, 1º nov. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 157 - Apresentação do Grupo 3 da	Figura 158 - Apresentação do Grupo 1 de

Cidade de Goiás – GO, 1º nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 159 – Apresentação do Grupo 2 de Uruaçu – GO, 8 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Uruaçu – GO, 8 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 160 – Apresentação do Grupo 3 de Uruaçu – GO, 8 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 161 - Apresentação do Grupo 1 de Inhumas – GO, 22 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

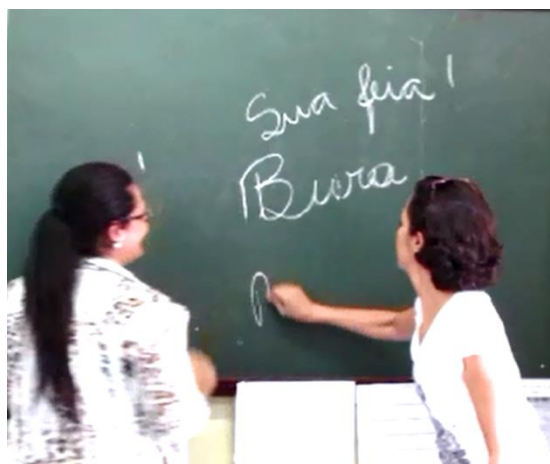


Figura 162 - Apresentação do Grupo 2 de Inhumas – GO, 22 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 163 - Apresentação do Grupo 3 de Inhumas – GO, 22 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 164 - Apresentação do Grupo 1 de Cezarina – GO, 29 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 165 - Apresentação do Grupo 2 de Cezarina – GO, 29 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.



Figura 166 - Apresentação do Grupo 3 de Cezarina – GO, 29 nov. 2014.
Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 143 a 166 - Apresentação de expressões artísticas como exercício avaliativo da especialização. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Podemos observar nas imagens das Figuras 143 a 166 que os alunos do curso de especialização foram encorajados a se expressarem artisticamente após a visita à *Exposição Intermidiática Protesto Escolar*.

Os alunos da especialização se expressaram por diferentes linguagens artísticas que realçamos: Teatro, Figuras 144, 147, 149, 150, 151, 152, 161, 162, 163, 164 e 165; Dança-Teatro, Figuras 156 e 157; Mímica, Figuras 146 e 155; Mímica e teatro, Figura 154; Música e mímica, Figura 145; Música e teatro, Figura 148; Vídeo-arte, Figura 153.

Ao ato performático durante a exposição, poucos estudantes corresponderam em ações imbuídas de criticidade, autonomia e

autogovernança, ações essas que, comprometidas, se qualificam, no nosso entendimento, como ações pedagógicas críticas.

Assim como nos desenhos, observamos nas expressões artísticas destes professores a presença marcante de estereótipos e mímicas nas produções desses estudantes. Ressaltamos, então, a necessidade de se desenvolver trabalhos no que tange ao ensino-aprendizagem em artes para os professores em atividade em prol do desenvolvimento da consciência crítica destes professores.

Os estudantes da especialização não usaram o registro nos cestos de lixo para se expressarem, optando somente pelo registro nos corpos dos estudantes fixados nas paredes da exposição.

Após as exposições aos estudantes da especialização, levamos, até os estudantes da EMTIPSA participantes da pesquisa, pois estes estudantes não puderam acompanhar a itinerância das exposições, as expressões artísticas realizadas pelos alunos da especialização, para que eles, então, assistissem a essas expressões e propusessem como seria a realização da exposição na EMTIPSA.

4.2.2. Análise crítica da Exposição Intermidiática Protesto Escolar na EMTIPSA

Ao assistirem aos registros das expressões dos alunos do curso de especialização em Arte-Educação Intermidiática Digital, coletadas durante as cinco primeiras exposições, o grupo de estudantes, participantes da pesquisa da EMTIPSA, se reuniu para discussão sobre como os estudantes da especialização viram, pensaram, refletiram e expressaram os incômodos do ambiente escolar da EMTIPSA e como receberam os recursos museográficos concebidos por estes estudantes, para então definirem como seria a exposição *Intermediática Protesto Escolar* no próprio ambiente escolar deles.

A relevância dessas exposições itinerantes para a EMTIPSA está no fato de promoverem, nesses estudantes, um estímulo para o desenvolvimento da exposição na escola com o desejo de inquietar, questionar os colegas e

desenvolver seus pensamentos e ideias acerca da questão motriz que permeia a performance e as exposições. Isso porque se trata de performance e exposições que apresentam os incômodos do ambiente escolar dessa população educacional, dançados por esse grupo e apresentados em outras cidades para grupos de professores se especializando em Arte-educação.

Pensamos que seria diferente se optássemos por realizar a primeira exposição na EMTIPSA. Realizá-la antes nas cidades, nos referidos polos do curso de especialização, analisar sua repercussão e depois propor na EMTIPSA, permitiu preparar melhor o grupo para o desafio, encorajando-os e agregando a eles maiores elementos para discussão e mobilização da exposição na EMTIPSA, bem como para mim, que não tinha experiência alguma em curadoria de exposição e como professor de dança-educação, como seria preparar estes estudantes sem minha própria experiência.

Este processo itinerante das exposições primeiramente para os estudantes do curso de especialização, para depois leva-la à EMTIPSA, foi me promovendo amadurecimento, suporte, coragem e elementos para desenvolver esta exposição com os estudantes e para os estudantes da EMTIPSA.

Os estudantes da EMTIPSA envolvidos na *performance* se reuniram e decidiram como estariam dispostos os recursos museográficos, quais recursos fariam parte ou não de tal exposição, como seria a visitação. Como a escola possui mais de cento e cinquenta alunos, seria necessário planejar a interatividade dos visitantes. Propuseram ainda que o final da visitação à exposição seria seguido de uma reflexão dos estudantes visitantes.

A proposta foi então, realizar três momentos para a exposições na EMTIPSA o primeiro com as duas turmas Gs a segunda com as duas turmas Hs e a terceira com as duas Turmas Is, para que a apreciação pudesse fluir melhor e devido ao espaço limitado para receber os 150 alunos de uma só vez.

Apresentamos os momentos em que os estudantes da EMTIPSA apreciaram os registros audiovisuais das exposições itinerantes e em seguida a montagem da exposição na EMTIPSA.

As Figuras 167 a 173 apresentam os momentos da análise das exposições.

	
Figura 167 Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições, 1º dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 168 Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições, 1º dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 169 Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições, 1º dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 170 Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições, 1º dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

		
Figura 171 Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições, 1º dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 172 Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições, 1º dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 173 Momento em que os estudantes da EMTIPSA analisavam as exposições, 1º dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 167 a 173 - Momento em que os estudantes analisavam as exposições. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

4.2.2.1. Montagem da *Exposição Intermidiática Protesto Escolar* na EMTIPSA

Os alunos da EMTIPSA, após analisarem as expressões dos alunos do curso de especialização, definiram como seria a exposição em seu ambiente. Seguem, nas Figuras 174 a 177, imagens da montagem da exposição na EMTIPSA.

	
Figura 174 Registro da montagem da <i>Exposição</i> na	Figura 175 Registro da montagem da <i>Exposição</i> na

EMTIPSA, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	EMTIPSA, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
 A photograph showing two students in a room with green walls. One student in a black shirt is kneeling on the floor, working on a computer setup that includes a monitor, keyboard, and various cables. Another student in a yellow shirt is standing nearby, also looking at the equipment. The floor is dark and there are some papers and other items scattered around.	 A photograph of a room with green walls. A long, vertical strip of white paper is hanging from the ceiling, reaching down to the floor. Two green plastic baskets are placed on the floor near the paper, and some white string or thread is visible on the floor. The room appears to be a classroom or a workshop.
Figura 176 Registro da montagem da <i>Exposição</i> na EMTIPSA, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 177 Registro da montagem da <i>Exposição</i> na EMTIPSA, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 174 a 177 - Montagem da exposição na EMTIPSA. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Houve a participação efetiva dos estudantes no desenvolvimento, na preparação e na montagem da exposição na EMTIPSA.

4.2.2.2. **Visitação da *Exposição Intermidiática Protesto Escolar* na EMTIPSA**

Apresentamos, nas Figuras 178 a 183, momentos da visita dos 150 estudantes e comunidade escolar da EMTIPSA.



Figura 178

Registro do momento da *Exposição* na EMTIPSA, 2 dez. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 179

Registro do momento da *Exposição* na EMTIPSA, 2 dez. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 180

Registro do momento da *Exposição* na EMTIPSA, 2 dez. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 181

Registro do momento da *Exposição* na EMTIPSA, 2 dez. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 182

Registro do momento da *Exposição* na EMTIPSA, 2 dez. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.



Figura 183

Registro do momento da *Exposição* EMTIPSA, 2 dez. 2014.

Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.

Figuras 178 a 183 - *Exposição* na EMTIPSA. Arquivo do grupo de pesquisa *e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço*.

Podemos observar e analisar que os estudantes da EMTIPSA estavam muito mais questionadores, dispostos e encorajados a participarem das intervenções, registrando suas expressões de forma mais crítica e participativa nos registros museográficos, ao ponto que, a cada visita, de cada turma, os recursos museográficos, bonecos recortados em papel e o cesto de lixo tinham que ser trocados, pois não cabiam mais registros nestes recursos e para não influenciar na expressão da outra turma.

4.2.2.3. Debate após a visitação à *Exposição Intermediática Protesto Escolar* na EMTIPSA

Os estudantes da EMTIPSA propuseram um debate com cada uma das 6 turmas, de aproximadamente 25 estudantes, que visitassem a exposição, para ouvir deles as suas impressões sobre o trabalho, além de verificar os registros nos corpos expostos nas paredes e no cesto de lixo.

Nas Figuras de 184 a 189 apresentamos alguns momentos desse debate promovido pelos estudantes envolvidos na pesquisa para os estudantes da EMTIPSA.



Figura 184
Alunos e professores dispostos em círculo para o debate na EMTIPSA, 2 dez. 2014.



Figura 185
Aluna da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações, 2 dez. 2014.



Figura 186
Aluna do grupo de pesquisa durante o debate, respondendo aos colegas da EMTIPSA, 2 dez. 2014.



Figura 187
Aluna da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações, 2 dez. 2014.



Figura 188
Aluna da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações, 2 dez. 2014.



Figura 189
Aluno da EMTIPSA durante o debate fazendo ponderações, 2 dez. 2014.

Figuras 184 a 189 - Momentos do debate promovido pelos estudantes envolvidos na pesquisa para os estudantes da EMTIPSA. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Esses debates geraram discussões que dariam uma infinidade de estudos. Todos eles estão registrados e apresentados na íntegra em HD (Pasta 6) anexo a esta dissertação. Eles poderão subsidiar estudos futuros sobre as influências dessa *performance* e de sua pós-produção.

Apresentamos uma síntese com alguns momentos de falas dos visitantes da exposição na EMTIPSA, o que promoveria estudos mais específicos sobre os temas abordados.

<i>“Isso (sobre o vandalismo) deixa a gente indignada, porque em casa ninguém faz isso, porque se faz a mãe briga com a gente.”</i>
<i>“Eu que só porque a pessoa acha que ela está na escola pública, que não tem muito dinheiro para arrumar as coisas, eles acham que deve estragar ou jogar alguma coisa no chão, que acha que não tem lixo, na casa deles não deve fazer igual, porque lá eles compram as coisas e pagam as coisas, não é do mesmo jeito daqui da escola.”</i>
<i>“Eu acho que a maioria das pessoas fazem isso para chamar a atenção das outras, porque, por exemplo, você faz isso na sua casa, sua mãe vai chegar em você e o que ela vai fazer? Ela vai rir e, ai que engraçado? Ou ela vai te descer o couro? Aqui não, aqui quando a maioria das pessoas, quando vê isso a reação é de achar engraçado, não de ficar indignado.”</i>
<i>“Por que colocaram os notebooks dentro dos vasos? Para constranger vocês... Porque a nossa exposição toda fala sobre a indignação da gente nos nossos espaços.”</i>
<i>“Por que tinha um momento lá [no vídeo] que os meninos pareciam estar comendo as fezes no vaso? Era para a plateia se sentir incomodada. Para ver que isso não é uma coisa normal de se ver. Para vocês sentirem nojo.”</i>
<i>“Por que alguns alunos se sentiram tão atraídos em escrever no papel higiênico? Eu escrevi porque eu acho uma ideia muito interessante da gente mostrar o que a gente acha para os outros, eu escrevi, discussão no nosso espaço. Porque eu achei interessante, diferente, assim, escrever num papel higiênico. Aí eu coloquei lá ECO...”</i>
<i>“Eu gostei muito da exposição, ela está muito interessante, eu queria fazer uma</i>

pergunta para vocês que participaram desse processo. A arte tem o poder de transformar as coisas, ela tem o poder de incomodar, de fazer com que a gente reflita sobre algumas coisas e eu queria saber sobre essa reflexão que vocês tiveram, incômodos escolares, vocês protestaram de uma forma artística, vocês acham que este protesto ajudou a mudar este ambiente que vocês estão? Ajudou? Teve alguma mudança? Ou ele continua do mesmo jeito? Foi simplesmente algo que vocês fizeram e que ainda não chegou, não atingiu ninguém. Ou vocês têm a intenção que atinja? Ou não era a intenção também?

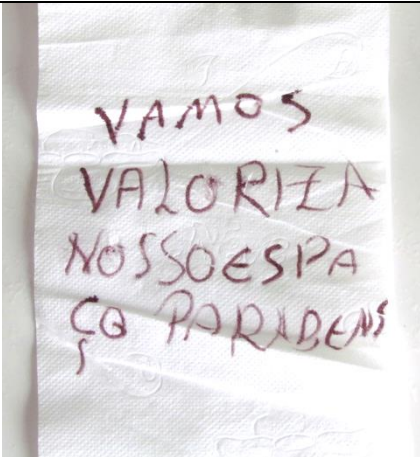
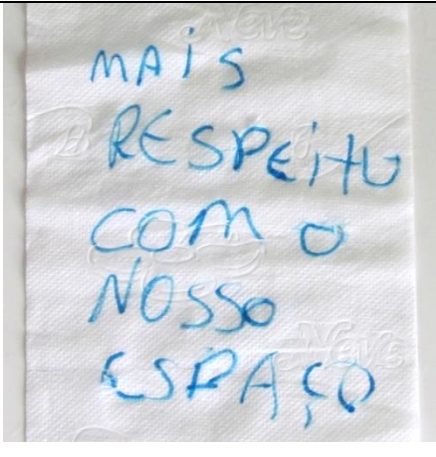
Pra gente do grupo houve uma reflexão, talvez até para os que estão vendo agora, porque, tipo, ver isso aqui exposto é diferente porque lá está lá no canto, mas isso é para as pessoas mudarem, para as pessoas sentirem incômodos com isso.

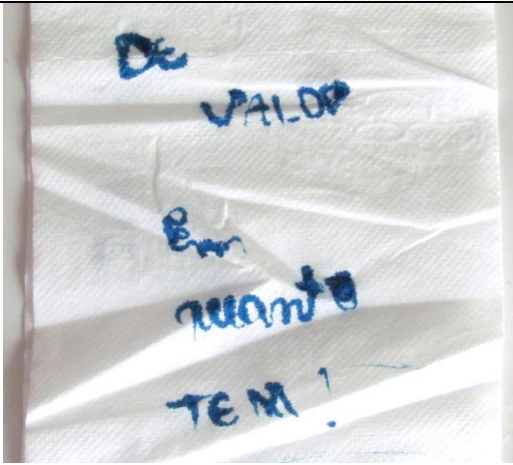
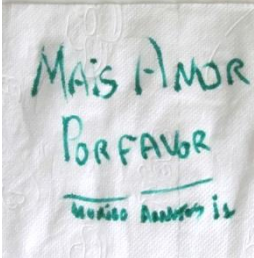
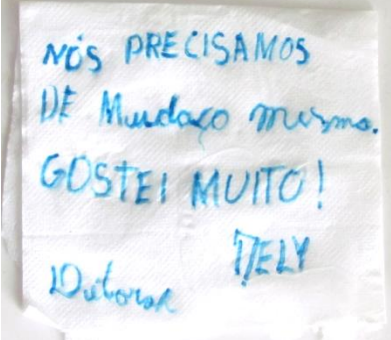
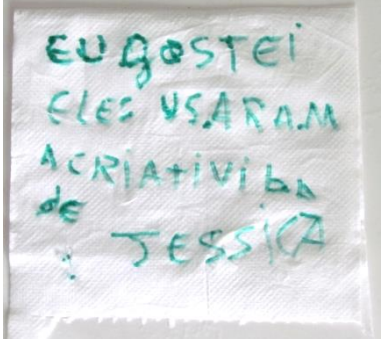
O lixo embaixo da rampa não está lá mais, os pombos também mudou um pouco e mudou um pouco entre a gente, essa reflexão que a gente... tenho certeza que a gente aqui do grupo não faz mais.

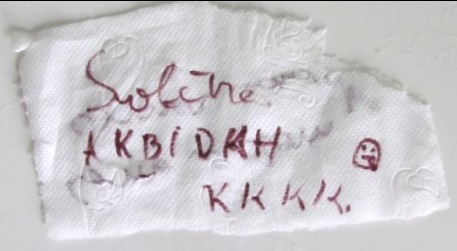
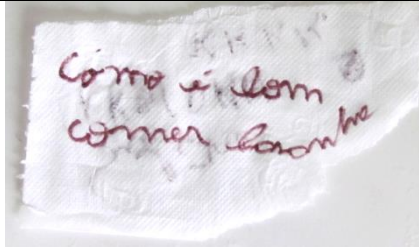
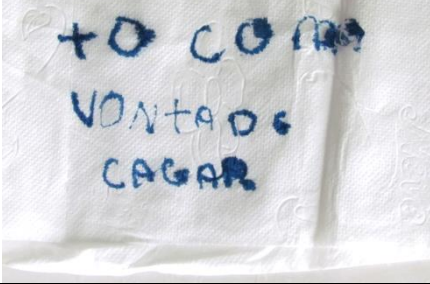
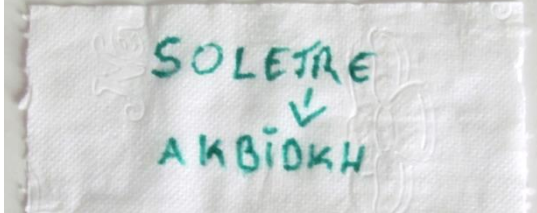
Talvez para nós que fizemos todo o trabalho, para nós eu sei que mudou o pensamento da gente, mas talvez para quem esteve assistindo, agora não reflita, mas depois possa parar para pensar no que já fez. ”

“Eu achei bem legal, porque às vezes a gente vai lá no banheiro, a gente não quer nem olhar para o vaso, por causa que tem muitas nojeiras lá dentro, aqui você quis entrar dentro do vaso, para ter curiosidade, para ver o que tinha dentro do vaso, então estimulou uma certa curiosidade.”

Apresentamos, nas Figuras de 190 a 203, algumas das frases deixadas no cesto de lixo pelos estudantes da EMTIPSA, com sentido crítico, e que dariam mais estudos específicos.

	
Figura 190 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 191 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço

	
Figura 192 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 193 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 194 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 195 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 196 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 197 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

	
Figura 198 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 199 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 200 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 201 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.
	
Figura 202 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.	Figura 203 Frase deixada no cesto de lixo durante a exposição, 2 dez. 2014. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

Figuras 190 a 203 - Frases deixadas no cesto de lixo durante a exposição. Arquivo do grupo de pesquisa e-Arte-Educação Crítica no Ciberespaço.

O que observamos nessas frases deixadas no cesto de lixo é que, mesmo como brincadeira, elas são a expressão do que os estudantes manifestaram.

Estas exposições, com seus recursos museográficos de interação e registros, possuem duas características que as indicam como uma vivência significativa: promover o diálogo entre os discursos e recursos intermediáticos e promover a experiência construtiva de uma expressão intermediática.

Essas exposições de um trabalho intermediático interconectando diferentes linguagens permitem difundir o produto da *performance* cultural dança-educativa (como o que foi realizado com os estudantes da EMTIPSA), para a apreciação estética-crítica, auxiliando no desenvolvimento da consciência crítica de quem participou do processo da *performance* e de quem a vê.

Essa ação expositiva, pela dança, com a dança e através da dança, em que fomos amadurecendo enquanto professor de dança, aproveitando dos recursos museográficos para potencializar o que estamos discutindo em dança e pelos seus aspectos expositivos e itinerantes, encerra nossa pesquisa de mestrado, abrindo-nos infinitas possibilidades de estudos em direção ao que questionamos: como a percepção crítica se revela no ensino-aprendizagem em dança-educação nas escolas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação reflexiva, que não se encerra por aqui, nos deixa como legado uma possibilidade de discussões e caminhos para análises e estudos futuros.

Nossa paixão pela dança nos motivou a buscar por uma criticidade para o ensino da dança na escola, em contrapartida à dança tecnicista, instrumento e veículo de domínio da elite capitalista que dinamiza e dissemina valores culturais por ela estabelecidos, construindo uma ideologia massiva, uniformizada e, portanto, acrítica, com vistas a atender aos interesses econômicos presentes no capitalismo, voltados para o consumo.

Temos de desenvolver ferramentas críticas que permitam estarmos atentos às pedagogias vinculadas ao tecnicismo. A criticidade há de resultar de trabalho pedagógico crítico apoiado em condições históricas propícias. Entendemos, por esse viés, que o discernimento crítico promove o pensamento consciente.

Uma sociedade massificada não possui liberdade de expressão e está restrita ao capitalismo, tornando-se fácil instrumento de poder, manipulável pela ausência de autonomia autogovernança e criticidade.

Identificamos o drama social pelo YouTube nas capitais brasileiras das danças escolares. Nesse trabalho se revelam a importância e a necessidade deste estudo, com a dança tecnicista sempre presente nas danças escolares. Eis uma prática brasileira que necessita de reflexão.

Refletir sobre as ações educativas em dança é propor o desenvolvimento, pela dança-educação, de mentes críticas, autônomas e, portanto, autogovernativas.

Chegamos ao final desta pesquisa percebendo que o final deste estudo está distante. Nossa discussão necessita de amplos estudos, apresentando-se para nós como uma batalha distante, ainda, do fim.

Em nossa ação como professor de dança, artista, educador, não pretendemos formar bailarinos acríticos, mas sujeitos que pela dança têm sua autonomia e autogovernança desenvolvidas.

Aprendemos que o contexto é fator determinante nas significações atribuídas em dada conjuntura em tempo e espaço específicos. Não é apenas relevante, mas elemento estruturado de um sistema em constantes mudanças. A consciência crítica implica a apropriação crescente do homem de sua posição no contexto.

Avaliamos que a dança e seu ensino por si só não garantem a promoção do desenvolvimento expressivo do indivíduo. Necessitamos de um processo de ensino-aprendizado em dança que seja crítico dialogal, contextual e constante.

Toda dança tem uma técnica específica, porém o que observamos neste estudo é o desenvolvimento, pelas técnicas de dança, da autonomia e da autogovernança do estudante.

Dançamos a dança dos outros. E a nossa dança onde está? A pessoa sem autonomia perde sua capacidade de escolha, dançando ideias alheias que lhe são impostas em detrimento das suas.

Na análise dos vídeos apresentados neste trabalho, promovemos indagações para a discussão dos temas apresentados, investigando como a dança vem se apresentado nas escolas brasileiras. Observamos que muitas instituições de ensino no Brasil dançam a ideia do outro, ao invés de primarem pelo desenvolvimento de um ensino-aprendizagem em dança que seja autônomo e autogovernativo.

Este trabalho pode alarmar, por apresentar a realidade da dança escolar brasileira. Porém, observamos em vários momentos, com os estudantes do curso de especialização e em eventos de dança pelo país e fora dele, que se trata de uma luta que não é só nossa. Muito tem sido feito em prol da dança crítica na escola por educadores sérios comprometidos com a dança de qualidade.

Podemos alcançar o entendimento de que pela dança crítica desenvolvida com nossos/as alunos/as da EMTIPSA é possível e real edificarmos consciências críticas, não suscetíveis às ciladas da globalização massificante.

Em face desse cenário propomos e desenvolvemos uma *performance* dança-educativa para os estudantes da EMTIPSA, que colaboraram efetivamente nesta pesquisa, para que demonstrássemos que ações performáticas dança-educativas são necessárias para desenvolver a criticidade do estudante tendo em vista sua autonomia e autogovernança no gesto e no movimento em dança e que reverbera nas suas ações e atitudes humanas.

Podemos compreender que se faz necessário o exercício constante do desenvolvimento da capacidade crítica, em direção ao estabelecimento de valores, critérios, escolhas, para gerir com autonomia nossas vidas, expressas em posições, gestos, atitudes com uma posição autônomo-reflexiva.

A *performance Protesto Escolar* desdobrou-se em exposições itinerantes denominadas *Exposição Intermidiática Protesto Escolar*, em que propusemos experiências cognitivas pela exposição, a partir da plástica do nosso território em dança, para interagir com o território das artes visuais.

Com nossas exposições itinerantes pretendíamos analisar esteticamente como se dão as relações entre a produção e a receptividade das sociedades escolares em pesquisa. Ou seja, ajudar o público a encontrar seu próprio caminho interpretativo. Esse exercício foi proposto aos estudantes da EMTIPSA e aos estudantes do curso de especialização em Arte-Educação Intermidiática Digital.

Com os estudantes do curso de especialização buscamos promover-lhes o encorajamento, para que reverbere em suas práticas em sala de aula em prol da reflexão crítica e da autogovernança de estudantes. Os responsáveis pela educação têm de ter o compromisso de preparar os estudantes para os aspectos mais amplos e abrangentes da vida.

O exercício, como o que propusemos aos estudantes do curso de especialização, tem seu caráter cívico e acadêmico no sentido de questionarmos mais criticamente como podem ser utilizadas as artes nos processos de ensino-aprendizagem de nossos alunos e alunas. Em suma, como, na condição de professores, podemos colaborar no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de nossos estudantes.

Objetivamos desenvolver, por meio de *performances* culturais dança-educativas, a fluência crítica e autônoma por meio de suas produções críticas e reflexivas, tornando os estudantes capazes de expressarem com verdade e capazes de decodificar e interpretar o mundo que os cerca com criticidade e autonomamente.

Neste trabalho propusemos uma abordagem dança-educativa baseada na Abordagem Triangular, visando ao desenvolvimento da consciência crítica, possibilitando uma educação libertadora, portanto, uma educação baseada no diálogo, no desenvolvimento do pensamento autônomo e da consciência crítica.

Assim engajado, nosso trabalho, por meio da dança-educação crítica voltada para a leitura crítica, aponta para valores que podem ser lidos/interpretados (re)interpretados (re)ordenados (re)avaliados, para que possam ser escolhas autônomas no processo de (re)significação.

Nesse processo de ensino-aprendizagem em dança, estimulamos os estudantes a vivenciarem situações problematizadoras. A cada etapa surgia um novo problema a ser solucionado. Essa curiosidade foi por nós aproveitada, no sentido de desenvolver o conhecimento, a cognição do estudante, pela dança.

Esperamos que nossa prática em sala de aula e o aprofundamento teórico desta pesquisa possam contribuir para desenvolver ações críticas, não somente em dança, mas em toda a arte e seu ensino.

Necessitamos de uma reavaliação das políticas educativas e dos processos de ensino-aprendizagem em artes, para o estabelecimento de outros paradigmas educacionais, de novas formas de expressão e cultura.

Para encerrar este momento dissertativo, cabe-nos destacar um trabalho realizado na Universidade de São Paulo – USP – na disciplina que cursei como aluno especial. Denominado *Dança das vozes: ação e paixão d(n)o corpo e d(n)a palavra dos professores: Dr.^a Maria Helena Franco de Araújo Bastos e Dr. José Batista Dal Farra Martins*, o exercício constituía em outro aluno do curso avaliar seu trabalho e escrever um breve ensaio sobre ele. Transcrevo a seguir o texto da aluna doutoranda Daiana Felix Pereira (Dáda) feito sobre nosso trabalho, em 4 de dezembro de 2014. Esse texto sintetiza, pelo olhar do outro, o que queremos apresentar nesta dissertação.

“O CORPO NARRADOR E A NARRADORA GAÚCHA”

Colega Eurim - A cada dia o corpo se reinventa, seja pela necessidade de adaptação, aos seus contextos; escassez, pobreza, miséria... seja para atender às classes dominantes do poder, seu consumismo desenfreado e o poder a qualquer preço. O corpo narra essa realidade, que reverbera em seus gestos e ações, conscientes ou não.

Colega Dáda - O corpo se reinventa barbaridade, há necessidade de levar uma arréia no lombo para que o trabalho apareça... poder também para atender as classes dominantes. Afinal de contas, se não trabalhar eu te arreganho a facção!

Em sua prática de sala de aula, o colega Eurim relata que, como professor de dança, é comum identificar alunos sem autonomia, que restringem as soluções de sua vida à adaptação e se apropriam de valores que não são os seus, sem questioná-los, porque perdem a capacidade de elaboração crítica.

Em sua prática de sala de aula a colega Dáda relata que, como professora de voz, é comum pegar pelo laço os alunos que se apropriam de valores que não são seus, como, por exemplo, trocar os nomes dos filmes, tais como: “O poderoso chefão, por: O Bagual Cuido; O Náufrago, por: Mais

perdido que cusco em tiroteio. A pantera cor de rosa, por: Gato do mato-Fresco e Godzilla, por A la fresca tchê, que baita Lagarto.

Isso é próprio dos que se distanciam de suas escolhas pessoais e de sua criatividade, que desconhecem sua identidade singular/autônoma, tornando-se um ser governável, adaptável e pronto a atender às classes dominadoras sem questionamentos. Trata-se de jovens massificados, que reverberam nas suas expressões em dança e nos seus corpos a mecanicidade de um ensino tecnicista. O que se observa, porém, nos corpos destes estudantes são corpos que agem simbolicamente sobre o mundo que os cerca, e este mundo está representado pelos signos do consumo, estes estudantes procuram se reconhecer socialmente dançando as ideias dos outros em detrimento das suas, sem criticidade e autonomia.

O colega Eurim está certo, nada a declarar... ou melhor, tenho uma coisa para dizer pra ti colega Eurim, continuas sendo este professor bom barbaridade que deves ser com teus alunos e no pior dos piores, enche eles de conhecimentos. Taca-lhe pau nos teus alunos professor Eurim, taca-lhe pau, taca-lhe pau...

Neste ensaio expresso a necessidade de adequar a dança às características do grupo que observo. Sinto a necessidade de criar um vínculo estreito com a vida social no sentido de promover o diálogo com a dança e o contexto destes estudantes. O colega propõe observar o que vem se estabelecendo como normal e tornando-se performances culturais do tempo presente, propõe investigar como se pode contribuir para tentar questionar essa realidade, a fim de promover pela dança uma visão mais crítica da contemporaneidade, não pela via de um ensino tecnicista, que prega o pensar com as ideias dos outros – o que no caso da dança corresponde a dançar a ideia do outro em detrimento da sua própria.

Trata-se, portanto de um exercício de resistência e não de uma coreografia que organiza passos de dança ou que repensa os elementos que costumam fazer parte dos espetáculos mais convencionais (figurinos, trilha sonora, cenários, passos) AH OS PASSOS...

Música: [Ai Bota aqui, ai bota ali o teu pezinho, o teu pezinho bem juntinho com o meu] 2x [E depois não vá dizê que você já me esqueceu] 2X

Ter uma experiência motora é ser confrontado com um modo possível do mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento, em muitos sentidos, são os mesmos. O corpo em nosso estudo não pode ser entendido como um meio que elabora e depois devolve para o ambiente sua ideia, e sim como corpo que é considerado um ambiente e que está o tempo todo trocando informações e ideias sobre as quais não tem controle. Dialogando com Bastos (2003, p. 28), ela enfatiza esta troca em processo de dança. Nesta escuta do corpo, dança é entendida como um ambiente que se constrói a todo instante a partir de soluções que o corpo define e organiza no espaço do tempo real. De alguma forma, o estado corporal estabelecido a partir de uma intencionalidade de ações provoca outras necessidades de padrões de movimentos que sofrem variações. Estas são recorrências do momento em que se configura a ação no espaço. Consideramos que estas variações são negociações importantes que devem ser relevadas na construção coreográfica.

A busca do colega é por um gesto significativo que expresse o ambiente e dialogue com ele, atribuindo um sentido vivencial para o aluno. Não almeja um gesto “laissez-faire”, algo apenas visualmente aceitável. Busca um gesto estético consumatório que tenha um referencial crítico e potencializador de identidades não massificadas, mas, ao contrário, identidades autônomas e autogovernativas.

Colega Dáda: Colega Eurim, brincadeiras à parte, gaúchos, goianos, baianos, cariocas, paulistas, professores, mestres, colegas, alunos, não importa, o que temos em comum? O gosto pela academia, o amor à arte, o respeito, aprendizagem, o corpo que dança, o corpo que canta. Finalizo esse Ensaio e convido os colegas, professores para prestar atenção nessa música, de olhos fechados ou abertos de preferência dançando, sentindo a música e na parte das palmas sentem o ritmo e batam palmas a música da cantora e compositora Leci Brandão: ANJOS DA GUARDA!

Essa síntese apresentada pela colega *Dáda* apresenta elementos com os quais dialogamos ao longo desta pesquisa. O contexto, explícito na fala de *Dáda*, traz sua realidade, gaúcha, intensifica o que frisamos sobre a Abordagem Triangular. Trata também do respeito ao contexto do outro, cuja aproximação com o nosso permitiu observar que a leitura que o outro tem de nosso trabalho é um exercício de distanciamento importante para nossa etapa final da escrita. Com a contribuição da colega *Dáda* encerramos os trabalhos desse processo, ainda longe de um fim.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Coleção Estudos).

BASTOS, Maria Helena Franco de Araujo. *Variâncias: o corpo processando identidades provisórias*. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009a. (Coleção Todas as Artes).

_____. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009b. (Coleção Todas as Artes).

CARNAP, Rudolf. *The logical syntax of language*. Ncarnapew York: Humanities, 1937.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informatização: economia, sociedade e cultura*. 2. ed. v. I. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

CORREIA, Paulo Petronílio. Performances de um corpo infame: dança e cultura. *ARTEFACTUM: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia*. Rio de Janeiro, ano VII, n. 1, p. 15, 2015.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. *E-arte/educação: educação digital crítica*. Prefácio de Ana Mae Barbosa. São Paulo: Annablume; Brasília: Capes, 2012.

_____. *Performances culturais intermediáticas. Você tem fome do quê? Consumo de sinais*. In: ENCONTRO NACIONAL ANPAP (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS), 21., 2012, Rio de Janeiro, RJ. *Anais...* Rio de Janeiro, set. 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/fernanda_cunha.pdf> Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Como realizar *performances* culturais arte/educativas sem desígnio pedagógico crítico? In: ENCONTRO NACIONAL ANPAP (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS), 22., 2013, Belém, PA. *Anais...* Belém, PA, 15-20 out. 2013. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/03/Fernanda%20Pereira%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. *Do e-laissez-faire à educação intermediática crítica*. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 113-128, jan./abr. 2014.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1994.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DWORKIN, Gerald. *The theory and practice of autonomy*. Cambridge, USA: Cambridge Studies in Philosophy, Cambridge University Press, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *O governo de si e dos outros: Curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 22).

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011d.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011e.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Iluminuras, 2013.

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

_____. *O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. A percepção como princípio cognitivo da comunicação: uma hipótese para redefinir a prática da *performance*. In: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin. *Corpo em cena*. São Paulo: Anadarco, 2013. v. 6. p. 11-35.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. Tradução de Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LE MOS, André. *Ciber-Cultura-Remix*. In: SEMINÁRIO “SENTIDOS E PROCESSOS”. Mostra “Cinético Digital”. Tema: Redes: Criação e Reconfiguração, 2005. São Paulo: Centro Itaú Cultural, ago. 2005.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Dançando na escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVAES, Aauto et al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SCHECHNER, Richard. Performers e espectadores: transportados e transformados. *Moringa – Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 2, n. 1, jan./jun. p. 155-185, 2011.

SCHECHNER, Richard. *Performance e antropologia de Richard Schechner*. Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiéro. Tradução de Augusto Rodrigues da Silva Junior et al. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SCHILLER, Friedrich, *A educação estética do homem: numa série de cartas; tradução Roberto Schwanz e Márcio Suzuki; introdução e notas Márcio Suzuki*. São Paulo: Iluminuras, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TURNER, Victor. *The ritual process*. Chicago: Aldine, 1969.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sites

<http://www.significados.com.br/youtube>

[http://www.portaleducacao.com.br/turismo-e-hotelaria/artigos/23887/museografia-definicao-tipos-de-exposicoes-e-planejamento-museografico>.](http://www.portaleducacao.com.br/turismo-e-hotelaria/artigos/23887/museografia-definicao-tipos-de-exposicoes-e-planejamento-museografico)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>

upes.gov.br/index.php/sobrab.cae-a-uab/o-que-e

ANEXO

No HD encontram-se as seguintes pastas:

- Pasta 1 – Capítulo I – Levantamento com os 1.790 vídeos baixados e o *Print-Scream* das imagens dos 1.790 vídeos.
- Pasta 2 – Capítulo II – 72 vídeos analisados.
- Pasta 3 – Capítulo III – Arquivo de todas as iconografias registradas.
- Pasta 4 – Capítulo III – Duas apresentações da *performance Protesto Escolar*.
- Pasta 5 – Capítulo IV – Vídeo exibido no fundo dos vasos sanitários.
- Pasta 6 – Capítulo IV – Figuras da Exposição Intermediática Protesto Escolar com as seis exposições realizadas nas cinco cidades de Goiás.
- Subpastas:
 - 6.1. Vídeo apresentado nas exposições.
 - 6.2. EMAC – UFG
 - 6.3. Cidade de Goiás – GO
 - 6.4. Uruaçu – GO
 - 6.5. Inhumas – GO
 - 6.6. Cezarina – GO
 - 6.7. EMTIPSA – GO
 - 6.7.1. Registro das discussões da Exposição Intermediática Protesto Escolar na EMTIPA.