



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – REDE PROFARTES

DAS DANÇAS QUE DANCEI AOS ENCONTROS NA ESCOLA

PAULO HENRIQUE ALVES DE SOUZA

APARECIDA DE GOIÂNIA
2024

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

[X] Dissertação

Nome Completo do Autor: Paulo Henrique Alves de Souza

Matrícula: 20221090120129

Título do Trabalho: Das danças que dancei aos encontros na escola

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 29/08/2024.

Local

Data

Documento assinado digitalmente
 PAULO HENRIQUE ALVES DE SOUZA
Data: 29/08/2024 16:59:49-0300
Verifique em <https://validar.idf.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

PAULO HENRIQUE ALVES DE SOUZA

DAS DANÇAS QUE DANCEI AOS ENCONTROS NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Arte
Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes

Orientador(a): Prof. Ms Roberto Rodrigues

APARECIDA DE GOIÂNIA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729 Souza, Paulo Henrique Alves de
Das danças que dancei aos encontros na escola / Paulo Henrique Alves
de Souza. - Aparecida de Goiânia, 2024.
82 f.

Orientador: Me. Roberto Rodrigues.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Programa de
Pós-Graduação em Artes - PROFARTES, 2024.

1. Experiência. 2. Autobiografia. 3. Escola pública. 4. EJA. I. Título.

CDD 792.8

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186

TERMO DE APROVAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - Rede PROFARTES

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Aos dezoito dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às 14 horas, foi realizada de forma remota a sessão pública de defesa de Trabalho de Conclusão de PAULO HENRIQUE ALVES DE SOUZA, discente do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, autor do trabalho intitulado "**PROCESSOS DE GENTILEZA EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA**". A banca foi composta pelos seguintes membros: Prof. Me. Roberto Rodrigues, Profª. Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo, Profª. Dra. Alba Pedreira Vieira e Profª. Dra. Luciana Gomes Ribeiro, sob a presidência do primeiro. Após a apresentação do trabalho, tendo sido o autor arguido pela Banca Examinadora, o aluno foi considerado APROVADO pelos membros da mesma.

Encerra-se a presente sessão às 16 horas e 49 minutos. Eu, Prof. Me. Roberto Rodrigues, dato e assino a presente ata, que segue assinada por todos os membros da banca e pelo discente.

(assinado eletronicamente)
Prof. Me. Roberto Rodrigues
Presidente da Banca - Orientador (IFG)

(assinado eletronicamente)
Profª. Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Membro Interno (UFG)

(assinado eletronicamente)
Profª. Dra. Alba Pedreira Vieira
Membro Externo (UFV)

(assinado eletronicamente)
Profª. Dra. Luciana Gomes Ribeiro
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)
Paulo Henrique Alves de Souza
Discente do Mestrado Profissional em Artes

Documento assinado eletronicamente por:

- ALBA PEDREIRA VIEIRA, ALBA PEDREIRA VIEIRA - Docente - Universidade Federal de Viçosa (25944455000196), em 06/07/2024 17:22:50.
- Paulo Henrique Alves de Souza, 20221090120129 - Discente, em 24/06/2024 22:40:24.
- Luciana Gomes Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/06/2024 16:26:15.
- Valéria Maria Chaves de Figueiredo, Valéria Maria Chaves de Figueiredo - Docente - Ufg (01567601000143), em 19/06/2024 15:20:09.
- Roberto Rodrigues, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/06/2024 16:49:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/06/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 536677

Código de Autenticação: 58774e7b99



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, None, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO,
CEP 74968-755

Sem Telefones cadastrados

Dedico esse trabalho a todas as pessoas dançantes que buscam e venham a se interessar por refletir sobre processos de gentileza em dança na educação.

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer ao meu pai e minha mãe, Antônio e Sônia, que sempre promoveram uma plataforma familiar em que foi possível construir as bases de uma educação que me proporcionou ocupar lugares e construir uma vida e carreira na educação básica enquanto professor de dança, algo que encaro com muito orgulho.

Minha jornada enquanto professor de dança, homem de pele clara, gay e que é docente desde os 21 anos de idade, é repleta de experiências formadoras que me atravessaram e fizeram refletir sobre novas possibilidades de construir práticas que considero mais humanas, baseadas na gentileza. Muitas pessoas marcaram essas trajetórias e aos(as) professores(as) de dança com quem tive o prazer em aprender e admirar, gostaria de agradecer de uma forma especial.

Sou muito grato pelas experiências que tive mediadas pela querida Maria Amélia. Os momentos no Veiguinha, as aulas de dança, as coreografias, a amorosidade que sempre transbordou do seu olhar, seu toque, suas correções e posicionamentos. Me encantaram desde os primeiros encontros e durante todo o tempo em que fui seu aluno. Obrigado por toda a generosidade em compartilhar seus conhecimentos e pelas gentilezas cultivadas naquelas salas de dança e em todos os encontros que tivemos, você é uma das minhas inspirações enquanto profissional de dança.

Agradeço imensamente ao querido Eurim Pablo, sem suas contribuições do tempo presente este trabalho não poderia ter sido realizado. Obrigado por ceder arquivos que contribuíram de forma inestimável para constituir as memórias e experiência que tive com a dança e serviram de material que guiou todo início desta pesquisa. Gratidão pelas trocas enquanto fui seu aluno e colega de trabalho, esses momentos representam uma parte da minha vida em que pude aprender muito sobre questões que nem saberia pontuar aqui, mas que ao longo deste trabalho podem ser percebidas. Obrigado por toda atenção, generosidade e cuidado, por ter contribuído com minha formação e ter feito minhas experiências nos lugares em que estivemos terem sido engrandecedoras.

Um agradecimento especial também a meu orientador, Roberto Rodrigues, que transborda gentilezas em suas práticas, falas e observações. Obrigado por estar comigo durante essa caminhada e ter feito dela um momento prazeroso. Não poderia

falar de processos de gentileza sob outra orientação. Gratidão pela condução e pelas trocas possíveis ao longo dessa jornada sempre pautadas no respeito, atenção, trocas horizontais e, portanto, gentis.

Por fim, agradeço a você, que está lendo este trabalho agora. Obrigado por descobrir esse trabalho coletivo, de muitas vozes, baseado em experiências com dança e processos de gentileza. Que as reflexões aqui apresentadas possam te auxiliar a buscar estratégias para aulas de dança que acolham a diversidade de corpos, gerações e possibilidades, sobretudo na escola pública.

“A revolução é a harmonia da forma e da cor e tudo está e se move sob uma única lei: a vida. Ninguém se aparta de ninguém. Ninguém luta por si mesmo. Tudo é tudo e um”.

(Frida Kahlo)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo construir um percurso autobiográfico a partir de experiências com dança que tive ao longo da vida, traz breves reflexões acerca de processos de formação e aponta possibilidades de repensar minha prática docente no tempo presente. A partir de experiências enquanto artista-professor-pesquisador e experimentações com estudantes de uma escola pública de Goiânia que atende na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) busco identificar posturas e agenciamentos que me ajudam a desenvolver a ideia de processos de gentileza em dança e como esta atravessa as ações realizadas. Vou ao encontro da pesquisa autobiográfica ao dialogar com os estudos de Josso (2010, 2012), que provocam deslocamentos e apontam desconfortos sobre a atuação enquanto professor de dança na escola pública. Reflito sobre a criação de um memorial artístico autobiográfico que foi disparador de duas experiências na escola, a escrita de autobiografias e a coautoria de uma performance artística pelos estudantes. Foi possível definir junto às ideias de Freire (2005, 2019), bell hooks (2017) e aproximações com a Prática Artística como Pesquisa, traços e contornos que ecoam nas ações desenvolvidas, sendo o cultivo de relações horizontais, a empatia, a abertura para proposições, desvios e possibilidades que ecoam a partir da coletividade, elementos que emolduram os processos de gentileza em dança aqui exercitados.

Palavras-chave: Experiência. Autobiografia. Escola Pública. EJA.

ABSTRACT

The aim of this work is to construct an autobiographical journey based on my experiences with dance throughout my life. It brings brief reflections on my training processes and points to possibilities for rethinking my teaching practice in the present day. Based on my experiences as an artist-teacher-researcher and experiments with students from a public school in Goiânia that caters for the EJA (Youth and Adult Education) modality, I try to identify postures and actions that help me to develop the idea of kindness processes in dance and how this runs through the actions carried out. I meet autobiographical research by dialoguing with Josso's studies (2010, 2012), which cause displacements and point out discomforts about acting as a dance teacher in public schools. I reflect on the creation of an autobiographical artistic memorial that triggered two experiences at the school, the writing of autobiographies and the co-authoring of an artistic performance by the students. It was possible to define, together with the ideas of Freire (2005, 2019), bell hooks (2017) and approximations with Artistic Practice as Research, traits and contours that echo in the actions developed, with the cultivation of horizontal relationships, empathy, openness to propositions, deviations and possibilities that echoed from the collective, elements that frame the processes of kindness in dance exercised here.

Keywords: Experience. Autobiography. Public school. EJA.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFG	Instituto Federal de Goiás
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
UFG	Universidade Federal de Goiás
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PaR	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
RME	Rede Municipal de Ensino
P.I.A.D.A.	Projeto de Incubadora Artística em Dança

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. HISTÓRIAS DE VIDA E DANÇA: BREVES REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS	21
2.1 PRIMEIRA PARADA: TRAÇOS, PISTAS E VESTÍGIOS A PARTIR DA PRÁTICA ARTÍSTICA	22
2.2 SEGUNDA PARADA: PERCEPÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E PESQUISA EM DANÇA	31
3. MOVIMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS EM DIREÇÃO AO FAZER ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO	37
4. A ESCOLA NÃO TEM ROTEIRO	50
4.1 DOS COMPARTILHAMENTOS, TROCAS, ABERTURAS E DESVIOS	51
4.2 DIÁLOGOS COLETIVOS RUMO À CRIAÇÃO EM DANÇA	57
4.3 ENTRE POSSIBILIDADES, EXPERIÊNCIAS E VISLUMBRES	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS... ..	71
6. REFERÊNCIAS	73
7. APÊNDICE A – PEQUENO GUIA PARA HISTÓRIAS E DANÇAS	77
8. APÊNDICE B – PROVAÇÕES SOBRE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA DO GRUPO P.I.A.D.A.	78

1. Introdução

É objetivo desta pesquisa apontar breves reflexões a partir da experiência com alunos/as da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia e, partindo da minha própria experiência enquanto artista-professor-pesquisador¹ em dança, sobre como podemos construir estratégias artísticas pedagógicas mediadas por autobiografias e o que denomino de processos de gentileza em dança.

O local onde a pesquisa foi desenvolvida é a Escola Municipal Bernardo Élis, localizada na região noroeste da cidade de Goiânia, onde ministrou o componente curricular Arte/Dança na modalidade EJA. Foi selecionada uma turma de 5º período, que é o equivalente ao 6º e 7º ano do ensino fundamental tradicional para participar deste estudo. Fizeram parte da pesquisa um total de 14 estudantes, com idades entre 16 e 63 anos, sendo o protocolo de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Goiás (IFG) e desenvolvido de março a dezembro de 2023.

Para se pensar a educação hoje é muito importante que possamos refletir acerca do papel que esta ocupa na sociedade e como se articula com os indivíduos que dela participam, bem como sobre as estratégias e metodologias de ensino que sejam capazes de se conectar com os sujeitos na escola. O ensino de Arte tem um grande papel acerca das questões que envolvem conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade, a partir da investigação e experimentação estético-sensível dos elementos que compõem as diferentes culturas, suas manifestações artísticas, bem como seus desdobramentos sociais, culturais e políticos.

A dança se insere no campo de conhecimento Arte, constituindo-se pelas relações que envolvem o corpo, o movimento, suas dinâmicas e contextos, transformando em gesto dançado seus elementos técnicos e poéticos, podendo provocar e ser provocada por processos criativos atravessados por diferentes referências e que podem assumir inúmeras características, sobretudo educativas.

¹ Pego emprestada essa expressão a partir dos estudos de Cypriano e Carvalho (2021) que apresentam os atravessamentos e costuras que emolduram essas três dimensões, propõe essa grafia e a utilização do hífen para designar a indissociabilidade desse trinômio ao se analisar aspectos da formação de pessoas professoras de dança. Esse termo será utilizado ao longo do trabalho ao designar como me percebo a partir das experiências com a docência em dança em diferentes contextos.

Refletir acerca de processos pedagógicos em dança que possam alargar as experiências criativas na escola e que estas se conectem com os sujeitos envolvidos, são fatores fundamentais para se pensar o ensino de Dança na escola pública enquanto componente do currículo formal. Nesse sentido, propostas artísticas e pedagógicas que respeitem e proporcionem o contato com diferentes referências culturais, valorizem as estratégias e dinâmicas coletivas e provoquem processos criativos através delas, podem ser formas de se trabalhar a dança que sejam capazes de agregar os diferentes corpos, identidades e culturas presentes no chão da escola pública, elementos imprescindíveis para uma educação transformadora. É nessa perspectiva que tratamos de refleti-las como processos de gentileza em dança.

Frequento aulas de dança há 20 anos, e nessa trajetória tive contato com diversas técnicas como Balé Clássico, Dança Contemporânea, Jazz Dance, Danças Urbanas, Danças de Salão, Danças Populares Tradicionais e etc, performando enquanto dançarino profissional, coreógrafo e professor. Uma marca que atravessa minhas lembranças e que foram chamadas ao diálogo para esta pesquisa é a forma como os processos de criação, nos lugares onde dançava, eram direcionados, sendo em sua maioria aqueles em que há a figura de alguém que cria e a de pessoas que dançam o que é criado por outras, com uma limitada divisão de papéis entre as pessoas coreógrafas e dançarinas.

Junto a essas memórias, foi importante revisitar outras, em que o foco de atenção é a minha atuação docente no ensino de dança fora da educação básica. Fui professor de cursos técnicos de nível médio em dança numa escola de artes em Goiânia, na qual me formei como aluno no curso de dança contemporânea e atuei como professor de 2012 a 2017. Ambas as experiências, enquanto aluno e posteriormente professor foram analisadas em um estudo que publiquei anteriormente à escrita deste texto e para tanto também serão convidadas ao diálogo nesta pesquisa.

Essas fricções revelam traços de uma identidade borrada, em transição, em que ser aluno, dançarino, professor e pesquisador possuem elementos constitutivos de uma cultura local que puderam vir à tona a partir das incursões no âmbito da memória, provocando ressignificações a partir da minha história de vida, e que assumem significados e sentidos diferentes no tempo presente.

Outras atuações no campo do ensino de dança também são revisitadas e

importantes para os contornos da pesquisa. Atuo na rede municipal de educação da cidade de Aparecida de Goiânia há 13 anos, onde desenvolvo trabalho com crianças de 6 a 11 anos no âmbito de escolas de tempo integral, sendo que a dança faz parte do currículo formal e é um componente curricular obrigatório neste contexto. Em 2017 ingresso como professor de Arte/Dança na rede municipal de educação de Goiânia no contexto da modalidade EJA, onde a Dança também compõe o currículo formal. Essas memórias revelaram algumas rachaduras, ideias que vem à tona e são importantes para os contornos investigativos que serão propostos, sobretudo nos atravessamentos possíveis nessa prática artístico-docente no âmbito de uma pesquisa e como repensar posturas, agenciamentos e ações no tempo presente.

Ao refletir sobre os momentos citados percebo que venho me questionando há algum tempo sobre as influências das minhas experiências como dançarino e coreógrafo na forma como penso o ensino de dança na escola pública de educação formal. Identifico então possíveis traços em minha prática docente, pois até então eu costumava dar mais atenção a modos de ensinar dança um tanto quanto engessados, deixando de lado as experiências dos/as alunos/as, seus desejos e principalmente a possibilidade destes/as criarem suas próprias danças. A partir dessas reflexões passei a perceber que minha prática docente na escola pública poderia ser repensada a partir dessas constatações, sobretudo no que se refere à participação dos/as estudantes nos processos criativos, tornando-os mais abertos e incluindo as experiências de vida de cada um/a. É a partir daqui que começa a se constituir a noção de processos de gentileza em dança.

Essas inquietações, conflitos emergentes que se desdobraram a partir de impressões iniciais, marcas de um professor, artista e pesquisador em (des)construção, evidenciaram a necessidade de refletir sobre a seguinte questão: Como ressignificar aspectos das minhas experiências com dança e articulá-las à práxis junto à EJA? A presença de pessoas jovens, adultas e idosas faz parte do cotidiano dessa modalidade de ensino, o que por excelência indica uma diversidade de corpos e culturas, de formas de ser e estar no mundo que além de ultrapassar gerações nessa pluralidade de existências, afasta qualquer pedagogia que se pretenda uniforme, padronizada, dura e imutável. Essas questões ajudam a situar a ideia de gentileza, que encontram inspiração nos escritos de Paulo Freire (2005 e 2019) e bell hooks (2019), ao falarem sobre a amorosidade nas ações

educativas na escola como condição para uma educação transformadora.

Os processos de gentileza em dança, pensados aqui, dizem respeito às possibilidades de participação coletiva como caminho para a construção de experiências artístico-pedagógicas centradas no diálogo aberto, a escuta, no compartilhamento de saberes, dentre outras possibilidades de exercício coletivo. Parto da ideia de que estes são traços importantes para potencializar as ações no chão da escola. Além disso, considero que as incursões autobiográficas em minha história de vida constroem a possibilidade de partir delas e torná-las material de investigação para que os/as estudantes elaborem suas próprias autobiografias, se tornando elementos que compõem a metodologia deste trabalho.

Nesse sentido, me inspiro na pesquisa autobiográfica, caminhando junto aos escritos de Josso (2010) sobre a abordagem “Histórias de vida em formação”. Nesse tipo de pesquisa parte-se do princípio que toda nossa trajetória de vida é repleta de momentos que nos formam, e revisitá-los, analisá-los e articulá-los com outros saberes e conhecimentos é um exercício investigativo potente, pois nos proporcionará novas tomadas de consciência, articulando-nos como sujeitos razoavelmente ativos, em direção a uma espécie de auto orientação possível, que reconfigura modos de pensar e agir no tempo presente ao trazer à tona constrangimentos e margens de liberdade identificadas ao se olhar para trás.

Antes do início dessa pesquisa nunca havia sido provocado em outros ambientes em que fui aluno/pesquisador a utilizar esse tipo de metodologia, sendo inclusive informado em certos espaços acadêmicos, que esse tipo de pesquisa não tem “tanta validade” por não se vincular diretamente com alguns métodos tradicionalmente utilizados na pesquisa sobre educação. Concebo então a experiência de realizar essa incursão autobiográfica e escrever esse texto como um ato de liberdade, um encontro possível entre o eu professor, artista e pesquisador, que nestes atravessamentos revelam e provocam novas posturas e como pensar outros lugares para a práxis² em dança baseada na gentileza das relações horizontais e não hierárquicas.

² Na obra “Pedagogia do Oprimido” (2005), Paulo Freire ressalta a relevância da práxis na educação, considerando-a como um elemento essencial que emoldura a mudança social e a libertação das pessoas. A partir dela, o autor acredita que a reflexão ativa e a ação transformadora ultrapassarão a mera prática educativa. Para Freire, a práxis desafia educadores e educandos a questionarem e superarem as estruturas de opressão, buscando a emancipação e a construção de uma cultura de diálogo, participação e igualdade.

Construir uma história de vida é constituir um terceiro-tempo histórico pessoal que articula de modo singular vestígios, lugares e datas no curso da vida social e cósmica. [...] requer do sujeito que ele tenha vivido e ousado diferenciar-se desse vivido para construir e, mais tarde, incluir nessa construção um terceiro-tempo singular, situado entre a particularidade e a universalidade (Pineau e Le Grand, 2012, p. 114).

Assim, a práxis na educação, para Paulo Freire, representa a capacidade dos indivíduos se tornarem sujeitos críticos e atuantes, capazes de transformar a realidade ao seu redor. Ao promover o diálogo como base para o conhecimento e a ação, a práxis educativa estimula os estudantes a não apenas absorverem passivamente informações, mas a questionarem, refletirem e atuarem de forma consciente e engajada na promoção de uma sociedade mais justa e solidária. Desse modo, a práxis educativa se configura como um importante instrumento de empoderamento e libertação, contribuindo para a construção de um mundo mais humano e equitativo.

O processo formativo reúne elementos particulares e universais, que no olhar autobiográfico atravessado pelas temporalidades das experiências revisitadas provoca agenciamentos, fricciona elementos da identidade nessa tridimensionalidade entre o que se viveu, o que se vive e como projetar novos existires diante desse espaço singular, um “terceiro-tempo” como citam Pineau e Le Grand. As abordagens autobiográficas não são nesse sentido um simples enunciado do que se viveu, pois permitem a atribuição de outros sentidos a partir das experiências narradas pelo sujeito autor/ator, uma espécie de reapropriação deste a partir de sua história de vida.

Proponho nessa medida, como ressalta Josso (2012) colocar-me na escuta, estabelecendo um itinerário guiado pela experiência artístico-docente, uma busca por emergências interiores que se fundam à medida em que são constituídas no que a autora define como “caminhar pra si”. Numa metáfora em que esse caminhar é uma viagem, o viajante sou eu, esse percurso localizado no âmbito da memória, coexiste num tempo-espço a partir da escolha de experiências significativas, promove a reflexão a partir dos desejos e expectativas que ressoam em projetos do tempo presente, sendo estes também atravessados por autobiografias dos/as estudantes nas ações desenvolvidas na escola. Nesse espaço que se cria, nesses caminhos sinuosos que se entrecruzam,

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2012, p.22).

Pensar o ensino de dança na escola pública dentro do contexto da EJA é assumir o fluxo geracional característico dessa modalidade, já que as turmas são compostas por pessoas de diferentes idades. Qualquer prática pedagógica nesse lugar que parta da padronização de processos de ensino aprendizagem pode reduzir as possibilidades de experiências significativas para os/as estudantes, já que estes/as tiveram diferentes vivências e são atravessados/as por culturas diversas.

Buscou-se fundamentar os caminhos dessa pesquisa articulando a abordagem autobiográfica com a noção da Prática como Pesquisa. Tal fundamentação se dá pelo desejo em conectar as experiências aqui constituídas com as reflexões de pessoas pesquisadoras em dança, a partir dos estudos de Fernandes (2013), Scialom e Fernandes (2022, 2022a), Vieira (2020, 2023) e Vieira e Bond (2017), especificamente nos atravessamentos que essas pesquisas possibilitam para se pensar a práxis da dança na escola

Ao fundar e consolidar pesquisa na prática, abrimos caminhos para validar tipos de conhecimento que vêm sendo marginalizados em nossa sociedade altamente hierárquica. Onde a divisão de trabalho reforça a distinção binária entre fazedores e pensadores, a validação da prática como modo de produzir conhecimento integra corpo e mente em uma combinação de relevância social e somática (Scialom e Fernandes, 2022, p. 14).

Na direção de caminhos possíveis e coerentes com a atual produção de conhecimento sobre as temáticas abordadas, acredita-se que a ênfase nos processos artísticos enquanto metodologia de pesquisa e criação, sobretudo nessas fricções com autobiografias, podem nos dar pistas de como constituir processos de gentileza em dança. É importante que essas designações que vem da práxis, da experiência no chão da escola, conectem estes elementos aos

conhecimentos produzidos historicamente e que possam dar novos sentidos e agenciar novas posturas em direção à própria experiência, que dará indícios e apontará caminhos diversos, encontros possíveis, mas que sempre virão acompanhados da presença, da experiência, da experimentação e da gentileza dos processos.

O trabalho foi dividido em três capítulos, sendo que o primeiro é dedicado a apresentar minhas experiências enquanto artista-professor-pesquisador em dança, bem como trazer reflexões e atravessamentos da experiência como aluno e professor de um curso técnico em dança contemporânea, buscando vestígios de memórias da infância e da adolescência que são atravessadas pela prática artística, sob o nome “Histórias de vida e dança: breves reflexões sobre práticas artístico-pedagógicas”. Compõe também parte das reflexões, memórias do trabalho em escolas de educação básica em tempo integral para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto do componente curricular Dança na rede de ensino de Aparecida de Goiânia. Reflito acerca de traços e marcas que percebo hoje me acompanharem no início da atuação na modalidade EJA no município de Goiânia no âmbito do componente curricular Arte/Dança, e como esses vestígios culminaram com o desejo de ingressar no mestrado e realizar essa pesquisa.

No segundo capítulo intitulado “Movimentos autobiográficos em direção ao fazer artístico-pedagógico”, apresento a noção de autobiografia a partir da abordagem “histórias de vida em formação” junto aos estudos de Josso (2010), indicando como a pesquisa autobiográfica auxiliou na construção de um material artístico pedagógico utilizado como disparador das experiências. Trago o conceito de “recordações-referências” elaborado pela autora e “inventário pessoal” a partir dos estudos de Baldi (2017) que apoiaram a construção do meu memorial artístico autobiográfico intitulado “As danças que dancei...”³. Além disso, apresento relatos sobre a construção desse material e pistas que transbordaram ao longo do processo e indicaram caminhos para a práxis que foi desenvolvida na escola.

No terceiro capítulo, sob o nome “A escola não tem roteiro”, apresento duas

³ Esse material acompanha a dissertação aqui apresentada, ambos enquanto produtos da pesquisa que ocorreu e aqui foi relatada. O memorial foi construído previamente para inspirar estratégias artístico-pedagógicas, e através dessas experiências foi reconstituído em função de diálogos, trocas e proposições que ecoaram da práxis na escola junto aos/as estudantes da EJA.

experiências desenvolvidas na escola em que atuo no tempo presente. Nele, situo a “Prática Artística como Pesquisa”, concentrando-me nos estudos de Vieira (2020, 2023) que me ajudam a analisar as ações desenvolvidas e projetar possibilidades outras de se pensar a dança nos seus entrecruzamentos com autobiografias. A primeira experiência apresentada é a apreciação pelos/as estudantes do meu memorial e como ao longo das aulas ocorreram diálogos coletivos e conexões com conteúdos definidos no currículo escolar, apontando para a criação de uma proposta artística. A segunda, versa sobre a construção de materiais artísticos pedagógicos, os planejamentos e as tomadas de decisões que culminaram com a coautoria dos/as estudantes de uma performance com um grupo de dança na escola. Os processos de gentileza em dança são a todo momento ressaltados, seja a partir de falas, anotações e/ou relato de situações que presenciei ao longo das aulas e que revelaram aspectos importantes na caminhada.

Por fim, nas considerações finais, apresento breves reflexões, frutos dessas viagens, paradas, experiências, diálogos, observações e atravessamentos, que longe de designar um método, apontam para algumas possibilidades de se construir uma prática artística, docente e de pesquisa baseada na gentileza. Foi possível perceber que os caminhos e reflexões que ecoaram destas experiências se concentraram em maior parte em minha história de vida e as práticas formativas que me detive a analisar no tempo presente, sendo, portanto, um processo de gentileza comigo mesmo em que disparado por minha autobiografia, fez vibrar questões que antes eram percebidas de outras formas.

Ao se compartilhar saberes que construímos em nossas vidas partindo da escrita de autobiografias e a utilização destas enquanto disparadoras de processos de criação em dança, percebemos ser possível pensar em processos artísticos pedagógicos que vão de encontro a uma proposta de educação transformadora, além de proporcionar experiências estéticas potentes.

2. HISTÓRIAS DE VIDA E DANÇA: BREVES REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS

Nesse capítulo me dedico a refletir sobre minha trajetória de vida e como ela foi atravessada pela dança. Nesse percurso faço algumas paradas para identificar situações onde percebo que a prática artística em diferentes contextos em que estive, era direcionada a partir de limitações entre os papéis de coreógrafo/a e dançarino/a. No exercício de revisitar, percebo nuances que ecoam no tempo presente e podem ser percebidas, também, ao construir relações com outras experiências, estas enquanto professor.

Para que seja melhor experienciada a leitura, é importante dizer que um dos pontos de partida para as reflexões que surgem a partir daqui, é o memorial artístico autobiográfico intitulado "As danças que dancei...", construído e utilizado como recurso pedagógico durante as ações desenvolvida na escola. O material possui uma parte escrita de forma narrativa, que será utilizada como referência às memórias de experiências com dança. Para tanto, apresento no apêndice deste trabalho os registros escritos das minhas memórias desde a infância até o tempo presente. Essas memórias são reconstruídas em torno de sentidos, significados e percepções que ajudam a refletir e provocam rachaduras acerca de questões que atravessam a práxis em dança nos entremeios entre o ser artista, docente e pesquisador. Nesse sentido, sugiro a leitura do memorial para auxiliar no contato com as reflexões que surgem a partir de suas narrativas e que estarão presentes ao longo do trabalho, sempre grafadas em *itálico*.

Estremecer convicções em direção a novos existires, estar aberto a novas possibilidades, possibilitar reflexões ao longo dos percursos autobiográficos, os quais foram iniciados com a escrita do memorial e são pistas que me levam nessas andanças junto à minha história de vida. Essas relações, bem como apontamentos mais específicos que caminharam junto à construção desse material serão apresentados no segundo capítulo. Nesse primeiro momento, o memorial funcionará como recurso para acessar memórias de experiências aqui encaradas como formadoras, não necessariamente em ambientes formais de ensino, mas que incluem a práxis em dança em distintas perspectivas, desde a infância até o presente.

Proponho, então, o que chamei de paradas, um convite a essas memórias, voltar meu corpo pra algumas experiências e o deixar inundar por sentimentos,

percepções e imagens do passado. Dialogo, também, com textos de outras pesquisas realizadas e que atravessam essas discussões, refletindo junto a autores/as o conceito de experiência, e por fim, transito por concepções que me ajudam a refletir sobre minha formação e como tudo isso se entrelaça e indica outros caminhos possíveis, que sejam guiados por processos de gentileza em dança.

2.1 Primeira parada⁴: Traços, pistas e vestígios a partir da prática artística

É importante afirmar que existe um sentido coletivo na produção dessas memórias, entendo que elas são reconstruídas noutro tempo e designam experiências que podem ser formadoras. Esse sentido de coletividade, segundo Halbwachs (1990) carrega em si uma dimensão que envolve o pertencimento a uma comunidade afetiva, que chama atenção do olhar à medida em que constrói pontos de referência e cria lugares de identificação. Essas relações podem ser percebidas em momentos do memorial, quando apresento algumas experiências na adolescência com as primeiras aulas de dança que tive através de um projeto numa escola do interior de Goiás.

Alguns pontos como a identificação direta com pessoas que foram as primeiras referências como professoras de dança; o passeio em memórias das primeiras apresentações que fiz ainda no interior do estado e enquanto era aluno do ensino médio; os traços estéticos do que dançava nessa época e das práticas em torno da criação dessas danças. O exercício de atribuir no tempo presente sentidos e significados acerca dos processos de criação, indicam pistas que percebo serem as primeiras relações de estranhamento com estratégias em que as relações são definidas com a divisão limitada dos papéis de coreógrafo/a e dançarino/a.

É possível perceber que nas primeiras práticas de dança narradas no memorial havia o encantamento por participar de grupos e realizar apresentações, porém um certo estranhamento inicial com a não possibilidade de participar dos processos criativos. Nas idas e vindas junto a essas memórias, destaco uma das

⁴ Chamo de parada nesse estudo dois momentos em que me deixarei inundar por experiências que considero formadoras e me atravessaram ao longo da vida e são convidadas a produzir novos sentidos e significados no tempo presente. Essas paradas se conectam com o conceito de experiência plena de Benjamim (2009), experiência instituinte de Bragança (2003 e 2018) e está presente nas explicações acerca do que é a experiência realizados por Dewey (2010) e Larrosa (2011).

experiências que indica os primeiros vislumbres com processos mais abertos e que diluem os papéis de quem cria e quem dança, que foi o primeiro contato com a dança contemporânea a partir de uma aula da disciplina “Fundamentos Metodológicos da Dança” enquanto era aluno do curso de licenciatura em Educação Física.

As aulas eram práticas e teóricas, e começo nessa época a me interessar bastante por conhecimentos específicos da dança, sobre processo de composição de danças, história da dança, qualidades do movimento e principalmente quando descubro uma tal de dança contemporânea, que num primeiro momento me despertou a curiosidade por não entender de fato o que era. Numa dessas aulas de dança contemporânea, Zita convidou a professora Cristiane Santos, professora de dança e diretora do Grupo Nômades de Goiânia para dar uma aula prática de dança contemporânea. Me recordo que foi um momento de êxtase fazer movimentos no chão, dançar de forma livre, improvisada, criar sequências de movimento de forma coletiva e brincar com as estruturas coreográficas alternando traços, qualidades e posições em que os movimentos eram realizados. Toda essa dinâmica me atravessou de uma forma muito potente, pois era diferente das experiências que havia tido até o momento, onde em sua maioria alguém criava e os demais executavam, inclusive eu me colocava nesse lugar de criar o que as pessoas dançariam.

Ao trazer essa experiência, percebo o sentido de comunidade afetiva utilizado por Halbwachs (1990) na medida em que essas memórias vão me atravessando continuamente e criando conexões semelhantes em temporalidades distintas. Essa sensação que chamo de pertencimento, pela relação entre criar ou fazer parte da criação daquilo que iria dançar, pode, também, ser percebida em outros trechos, sempre acompanhados de relatos com maior riqueza de detalhes, com indicação de pessoas, situações, percepções, sensações e sentimentos. Esses pontos de referência criados nos trânsitos e diálogos junto a essas memórias, constituem-se dessa dimensão coletiva, que é envolta de experiências marcantes, que talvez venham à tona com mais ênfase, pela noção de pertencimento a uma comunidade que possui marcas que tem contornos parecidos aos nossos.

Um aspecto que pode ser percebido, ainda nesse trecho do memorial, é o reconhecimento, não muito fácil, de que eu repetia algumas práticas e utilizava processos que, hoje, considero limitados na divisão entre quem cria e quem dança. Apesar de não trazer para o diálogo muitas memórias em que isso ocorria, percebo

no tempo presente que tive acesso inicialmente a processos de criação engessados, em que apenas aprendia a coreografia a ser dançada e posteriormente tive acesso a outras dinâmicas em que era incluído nos processos de pesquisa e elaboração de células coreográficas e em laboratórios de investigação baseados em improvisação em dança.

Ainda no tempo presente, me dedico a buscar processos de gentileza em dança e reconhecer que estes se conectam com práticas investigativas e experiências em que a coreografia em si não chegue pronta, seja criada coletivamente ao longo do processo. É importante delinear que na transição da condição de aluno para professor de um curso técnico em dança contemporânea, entre os primeiros anos dessa atuação foram marcados por criações mais diretivas, em que eu criava uma coreografia e apenas exigia que os/as alunos/as aprendessem e executassem a mesma.

Nessas constatações é importante ressaltar que apesar de serem propostas com um processo de pesquisa artística com potencialidades educativas, tais elementos eram constituídos apenas no exercício que desenvolvia anterior à prática de ensinar a coreografia aos/as estudantes, perdendo por exemplo a chance de que outras nuances pudessem ser constituídas no exercício coletivo em que alunos/as pudessem participar de outra forma que não fossem apenas receber algo já criado e terem que executar.

Em outros trechos do memorial, onde realizo uma viagem pelas obras de dança que participei da criação enquanto era professor do curso técnico em dança contemporânea, é possível perceber o reconhecimento de margens de constrangimento. Relato que repeti durante os primeiros anos dessa atuação, formas de se conduzir o processo de ensino e criação em dança que refletiam um conjunto de experiências a que tive acesso enquanto era aluno e dançarino e que acabaram criando marcas no meu corpo, com destaque para a dificuldade de me sentir pertencido em processos mais diretivos que culminam com obras de dança em que meu corpo não se sentia bem dançando.

“Enfim”, “Encontros”, “Disritmia”, “Modernidade”, “Em tempo...” e “em VEZ DE UM...” são os nomes das coreografias/espetáculos que desenvolvi junto a alunos(as), ao longo de cinco anos de atuação enquanto professor do curso técnico em dança contemporânea. Com exceção da última obra, “em VEZ DE UM...”, as demais foram criadas a partir da mesma forma que tive contato nas experiências

como aluno do curso. Em sua maioria, eu representava o papel de coreógrafo e criava a maioria dos movimentos, escolhia a trilha sonora, concebia ideias sobre figurino, iluminação e cenas. Nesta última coreografia, estava muito conectado com a ideia de “intérprete-criador”, que basicamente convida-nos a abrir mão dessa ideia limitada de papéis de quem cria e quem dança e assume que todos(as) são intérpretes-criadores(as), resolvi desenvolver esse trabalho de outras formas. Me recordo da época em que esse vislumbre ocorreu, ocasião em que Eurim, mencionado anteriormente, era meu coordenador no âmbito do curso técnico, e promovia algumas críticas aos trabalhos coreográficos, que apesar de muito bem ensaiados e prezando por virtuosismos, poderia trabalhar com outros tipos de processo de criação. Percebo que em algum momento de aceitação particular e muitas horas na biblioteca da escola, estudo mais sobre o conceito de intérprete-criador a partir de alguns livros disponíveis. Minha memória sempre lembra dessa experiência como uma tentativa de não aceitar uma crítica construtiva [...] e me colocar numa busca pessoal por fundamentar uma nova prática de criação que fosse de alguma forma mérito meu – “Eu sempre rio quando me recordo dessas memórias”.

Apesar de ter tido experiências com diferentes tipos de aulas de dança e processos criativos, assumir que nos primeiros anos da atuação enquanto professor houve a escolha por concepções mais diretivas, em que a figura de coreógrafo/a melhor descreveria a minha atuação, mesmo que na condição de professor, os traços e sentidos da forma que direcionava as experiências não levavam em consideração alguns aspectos que hoje julgo importantes, tais como a experiência pregressa dos/as estudantes, a abertura para a colaboração e participação de quem dança ao longo das criações de forma propositiva, elementos que percebo contribuir para processos de gentileza no contexto de aulas de dança.

Freire (1997) ao falar acerca dos atravessamentos entre ensino e pesquisa, reforça a potência que há em se refletir e questionar sobre e, ao longo das práticas que desenvolvemos. O autor traz à tona sentidos que auxiliam na compreensão da indissociabilidade entre a formação docente e as rachaduras que podemos encontrar ao refletir junto às nossas experiências, um processo de investigação contínuo. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a

novidade” (Freire, 1997, p.32).

Não encaro essa condição contínua de refletir junto às experiências do passado, do tempo presente e projetar outras, como um processo de sempre buscar algo novo. Percebo mais como uma postura que agencia e move meu corpo a combinar diferentes referências que podem provocar sentidos e significados que julgo mais coerentes a partir das experiências que consigo perceber como formadoras.

Refletir sobre propostas que possam orientar aulas de dança numa perspectiva que agregue elementos em torno da criação coletiva, aberta e propositiva se fez importante a partir das pistas que já havia percebido. Ao falar sobre estratégias que podem guiar aulas práticas de dança e como estas são o meio onde os conhecimentos e saberes podem atravessar de fato os sujeitos da relação ensino-aprendizagem, Buarque e Seidler (2020) esclarecem dois tipos de propostas, diretivas e não diretivas, ao especificarem um conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa em dança. Segundo as autoras

Estratégias diretivas podem ser consideradas aquelas propostas que são colocadas de maneira direta, objetiva, onde o movimento é criado pelo professor e apresentado aos alunos, por exemplo. Ela pode por vezes, acolher o aluno que tem dificuldades para criar, ou por vergonha ou por falta de vocabulário corporal. As estratégias não-diretivas têm como característica, não propor modelos de movimentos e sim disparar rotas de ação e investigação onde cada corpo proporá um caminho de movimentação livre (p. 372).

Não há que se falar em que tipo de estratégia é melhor ou pior, mas quais tipos de experiências cada uma pode designar, bem como sentidos e significados que podem permear essa práxis. Ao reconhecer, tanto as estratégias diretivas que promovia junto a atuação no curso em questão, quanto a mudança de perspectiva que ocorreu a partir dessas reflexões, percebo um deslocamento que permaneceu à minha espreita: o de associar estratégias não diretivas em aulas de dança a formas mais gentis de apresentar conteúdos, conhecimentos e se deixar atravessar pelos saberes que cada corpo carrega, convidando estes a participar de todo o processo. No trecho abaixo é possível perceber essas constatações e como combinam margens de constrangimento e liberdade ao estremecer convicções:

Percebo, hoje, que a partir dessas idas e vindas, pelo confronto e aceitação, acabei sendo instigado a buscar, pesquisar e me apropriar de outros conhecimentos para modificar minhas escolhas artísticas, sobretudo no âmbito de um curso de

formação em dança. As tais práticas inovadoras a que cheguei tinham traços e contornos muito semelhantes aos processos a que Eurim utilizava enquanto era aluno do curso, e é importante acrescentar que essa relação consigo perceber [...] no tempo presente, talvez por um conjunto de amarras a que nos colocamos por acreditar que somos melhores que as outras pessoas, ou talvez sempre soube disso, mas resolvi buscar conhecimentos para fundamentar minhas práticas, que não deixa de ser totalmente orgulho próprio, mas também não o é totalmente – “Precisava muito dizer que escrevi essas linhas ao som de minhas próprias gargalhadas ao me dar conta de tudo isso.

Essas relações entre estratégias e formas de conceber processos em dança a que tive acesso e que medieei, me fazem perceber como meu corpo se coloca antes da escrita da narrativa do memorial, combinando momentos de estranhamento por se colocar num lugar de autocrítica, certezas, dúvidas e pitadas de preciosismos que denotam a dificuldade de mudança. Essas pistas e relações possíveis a que chego, as quais guiam essa incursão autobiográfica, se aproximam do conceito de “experiência formadora” descrito por Josso (2010). De acordo com a autora, essas narrativas de si, autobiográficas, podem distinguir experiências partilhadas e individuais e aquelas em série e únicas, atravessadas pelas dimensões afetivas e comportamentais do ser humano, auxiliando na composição da subjetividade do ser.

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade, ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É neste ponto que convém ficarmos atentos à importância da escala com a qual está relacionada a experiência em questão. Parece-me útil fazer uma distinção entre experiências existenciais – que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo os critérios dessas coerências -, e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida. Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas (Josso, 2010, p. 48).

A partir desse conceito, foi possível estabelecer como formadoras essas diversas experiências que atravessam temporalidades e combinam deslocamentos de perspectivas, fricções com noções particulares e posturas agenciadas à espreita de uma cultura local e institucional⁵ que pairava na instituição de ensino a que o curso de

⁵ A noção de cultura local/geral e cultura institucional utilizada, encontra-se presente no texto “A produção social da identidade e da diferença” de Tomaz Tadeu Silva (2000), sendo os sentidos atribuídos, nessa pesquisa, mais bem aprofundados no texto “Dança e autobiografia: o que transborda

dança contemporânea fazia parte. Esses atravessamentos, evidenciam traços e contornos da primeira situação em que proponho uma estratégia não diretiva para a criação em dança, que culminou com a criação da obra “em VEZ DE UM...”. Estas reflexões estão presentes em um texto que publiquei próximo à finalização desta pesquisa, onde há uma indicação mais elaborada sobre a busca pessoal por processos de gentileza em dança e como a autobiografia foi um caminho e pode se tornar recurso para disparar uma práxis potente.

“em VEZ DE UM” traduziu experimentações em dança a partir da utilização de relatos autobiográficos e questões/perguntas como impulso para processos investigativos de corpo todo. Estes movimentos iniciais se desdobraram na proposição de 5 cenas ao longo da proposta que partiram das elaborações poéticas através de diálogos e laboratórios de criação, onde dedicávamos nosso tempo a construir os primeiros elementos de cada cena e como estes se conectariam às demais. Os elementos de iluminação, figurinos e música foram surgindo no decorrer das pesquisas, sendo estes definidos também pelo grupo. Alguns traços em relação a essas questões designaram elementos cênicos que compõe a poética em torno da solidão e das relações com o outro, como por exemplo a primeira cena em que dois dançarinos se despem de suas roupas, revelados aos poucos pela iluminação baixa, numa atitude de confronto e ao mesmo tempo posse do outro, sendo uma terceira pessoa ao meio palco a representação da objetificação que se faz nas relações hierárquicas e de subjugação do corpo feminino em relação ao corpo masculino. A trilha sonora que selecionamos se refere a música “*Be myself*” do grupo Dark Sky, que foi escolhida por conter um elemento repetitivo da expressão “ser eu mesmo” em inglês ao longo de toda a composição. Ser eu mesmo era um eco da pesquisa que realizamos e refletia as questões em torno da relação indissociável entre ser e estar com o outro como um lugar de reconhecimento de si próprio (Souza e Rodrigues, 2024, p. 1956).

Sobre essas novas organizações no âmbito da produção de sentidos a partir daquilo que vivi, bem como pistas que surgem nessas fricções, é importante ressaltar que são mutuamente fortalecidas pelo estabelecimento de pontos de referência. Essas paradas, o voltar o corpo para certas experiências em busca de novos sentidos é um contínuo exercício reflexivo que em sua gênese envolve uma abertura para se buscar novas possibilidades, combinando concepções, conhecimentos e saberes, bem como a aceitação de novas posturas frente a incertezas constituídas no exercício de dialogar com convicções temporalmente localizadas a partir desse caminhar pra si⁶.

da experiência?” (Souza e Rodrigues, 2024).

⁶ Caminha pra si é uma expressão que tomo emprestada de Josso (2012) e incluo com subtópico no artigo “Dança e autobiografia: o que transborda da experiência?”. Segundo a autora esse exercício, caminhar pra si, que emoldura os primeiros passos na direção do método “Histórias de vida em formação”, é explicado através de uma narrativa em que esse processo é uma viagem, o motorista e o passageiro(a) somos nós, descrevendo um conjunto de posturas que auxiliam na instrumentalização para que nesse exercício autobiográfico possamos estabelecer recordações-referências, pontos de parada que transbordam pistas, que só podem ser iluminadas ao se lançar, voltar o corpo para constituir essa experiência no mesmo momento em que promovemos uma análise acerca dos atravessamentos

Ao falar sobre os aspectos que envolvem a vida com memórias numa perspectiva experiencial, Pollak (1992) chama a atenção para aspectos que emolduram esse processo investigativo, pois “cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização” (Pollak, 1992, p. 206). O autor reforça a ideia de que existe um processo contínuo nesse percurso que envolve a reconstrução iminente de imagens do passado na direção de projetos de futuro.

Compreender como me formei a partir de um conjunto de escolhas, incluindo as experiências que trago para o diálogo e assumo enquanto formadoras, esse processo a que me lanço não tem como objetivo apenas o conhecimento dos aspectos que julgo formadores, mas a importância que lhes atribuo na regulação do meu percurso de vida a partir destas fricções. Nessa direção, Josso (2010) delinea aspectos dessas possibilidades de investigação:

Assim, os estudos dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações (Josso, 2010, p.69).

Nóvoa (2014) também reflete sobre os processos que concebem aprendizagens das experiências ao apontar que abordagens de pesquisas autobiográficas vêm sendo utilizadas nessa direção, já que concebem a formação nessa perspectiva experiencial. Ele destaca que nessa direção é possível que o autor/ator da pesquisa assuma o protagonismo de sua formação, desencadeie uma reflexão teórica sobre sua trajetória formativa, apontando, ainda, que a formação pertence ao sujeito que se forma, nesse conjunto de escolhas e deslocamentos. O autor indica que esses percursos autobiográficos e a sinalização de experiências significativas não promovem apenas uma aprendizagem sobre o vivido, mas reflexões sobre o que aprendemos ao longo da nossa história de vida e a constituição de processos identitários.

Percebo junto a essas reflexões que o texto “Dança e autobiografia: o que transborda da experiência?”, constitui-se num exercício de dar novos sentidos a experiências que de alguma forma fizeram meu corpo se posicionar em direção a elas

que surgirão enquanto se desenrola esse processo. Caminhar pra si pode ser melhor compreendido a partir da obra “O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala” (Josso, 2012).

no tempo presente. Apesar de apontar nesse estudo que processos de criação em dança não diretivos e baseados em relatos autobiográficos são potentes, e apresentar reflexões em torno dos aspectos de gentileza ainda tímidos e designados apenas pela abertura à participação coletiva e dissolução da lugar de coreógrafo, tudo isso constitui um outro ponto de referência que emoldura a busca por estratégias para o ensino de dança baseadas em processos de gentileza, como pode ser percebido num trecho das considerações finais do referido texto:

Nessas andanças que aqui fizemos espero transbordar à luz dos olhos de quem lê como há potência em se trabalhar com processos de composição em dança a partir da autobiografia, que aqui designa um espaço na criação em dança que preza por relações horizontais, coletivas e colaborativas. Essas reflexões que se fazem a partir da pesquisa autobiográfica indicam também como nossas histórias de vida são lugares privilegiados de experiências formativas, que nessa viagem que aqui fizemos criam esse espaço de diálogo atravessado por temporalidades, agenciado por questões identitárias refletidas à medida que se entrecruzam com aspectos do espaço/lugar e suas relações particulares e gerais. Tudo isso, emoldurado por várias camadas das experiências que revisitamos pretende contribuir para a pesquisa sobre o ensino de dança e processos de composição em dança que aqui ousou chamar de gentis (Souza e Rodrigues, 2024, p. 1959).

A ideia de experiência e formação acompanha o aspecto de subjetividade inerente a essas idas e vindas. Me coloco como um território de passagem, e ao sinalizar coisas que passaram por mim consigo perceber vestígios, marcas, rastros e em alguns casos feridas. Ao expor esses atravessamentos, possíveis para o sujeito da experiência, Larrosa (2011) evoca o sentido de ser passional, paciente, diferente de um sujeito ativo em relação às experiências a que se atenta. O autor chama a atenção para essa abertura necessária ao exercício de refletir sobre o processo de formação ao longo da vida, que além dos ires e vires se faz importante essa dinâmica que combina orientações possíveis no tempo presente, emolduradas por novos sentidos, estes inspirados num complexo exercício de análise a partir das experiências que transbordam do sujeito e em que medidas o transformam.

Esse aspecto subjetivo, que designa ao mesmo tempo que a experiência não é de ninguém e que o sujeito é a própria experiência, é também reforçado por Larrosa (2011) ao falar da não possibilidade de generalização e que cada experiência é sempre de alguém. O autor provoca para os sentidos de formação e transformação que acompanham o sujeito da experiência, como pode ser percebido no trecho abaixo,

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas,

sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação (Larrosa, 2011, p. 7).

Percebo que no tempo presente, ainda no processo de escrita da versão textual do memorial, já ser possível apontar transformações e movimentos identitários em torno da tríade artista-professor-pesquisador a partir de escolhas que foram agenciadas à espreita dessas transformações.

Talvez essa tenha sido uma das experiências que mais atravessou ao longo da formação em dança, já que envolveu uma mudança nas perspectivas que acreditava e acabava desenvolvendo em relação à criação de danças. Sinto que nesse momento tive que abrir minha bagagem de saberes construídas ao longo da formação em dança e assumir outras concepções, outras práticas e seguir um caminho diferente, muito influenciado pela busca por formas mais gentis de se ensinar dança, estas disparadas por práticas a que tive acesso enquanto aluno, mas que ecoaram de outra forma. Faz parte também desse período uma decisão pessoal sobre não participar de festivais e mostras competitivas de dança, pois acreditava que estes acabavam por dificultar o ensino nas perspectivas que passei a acreditar, que envolviam processos de criação abertos, longos, com participação coletiva e que também acabavam tendo um resultado estético diferente do que se esperava nesse tipo de evento.

Seguindo as pistas que me deixo atravessar nessa primeira parada, a seguir, apresentarei algumas experiências que tive, desde o início do curso de mestrado, que me auxiliam a compreender escolhas e pontos de partida já assumidos até esse momento do texto. Chamarei a atenção para traços e sentidos que percebo, no tempo presente, terem auxiliado nas escolhas tomadas para a realização dessa pesquisa. Passeio entre alguns relatos do meu memorial e alguns trabalhos publicados, porém com o corpo voltado para experiências com dança na educação básica.

2.2 Segunda parada: Percepções entre a prática docente e pesquisa em dança

Desde o início do curso de mestrado estive de licença para aprimoramento profissional no município de Aparecida de Goiânia, onde exerço o cargo de

Profissional de Educação II / Professor de Dança, em uma escola de tempo integral que atende turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental. O curso no qual essa pesquisa foi desenvolvida compõe o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), destinado a professores/as da educação básica em escolas públicas, no caso específico do IFG, docentes do componente curricular Arte.

Esse tipo de programa possui algumas características específicas que influenciaram as tomadas de decisões, das quais gostaria de mencionar o fato de que há a obrigatoriedade em se desenvolver pesquisa prática na escola pública, além da necessidade de se ter um vínculo ativo com ela e ministrar uma quantidade mínima de aulas por semana para que possa concluir os estudos. Nesse sentido, desde o início já percebi que a pesquisa final que faria seria realizada junto à atuação no município de Goiânia, o que inicialmente me causava angústia, já que na época possuía mais de uma década de experiência com o ensino de dança na escola para crianças de 6 a 11 anos, um público diferente da modalidade EJA.

Uma primeira movimentação no início do curso se referia a investigar minhas memórias enquanto professor de dança nas escolas de tempo integral em Aparecida de Goiânia, na busca de alguma pista sobre o que pesquisar. Por mais que já havia concebido a ideia de que a pesquisa seria realizada em outro contexto, as experiências que tive na escola pública de educação básica com crianças poderiam ter vestígios e inquietações que poderiam se tornar temas de pesquisa.

Nas narrativas contidas em meu memorial é possível perceber que há poucos relatos sobre essas experiências, e mais uma vez, os detalhes estão em torno de processos de criação que experimentei nesses contextos, seus traços, posturas e agenciamentos tomados.

Nas 3 escolas de tempo integral que tive a oportunidade de ser professor de dança me recordo de desenvolver um espetáculo de dança e teatro, juntamente com a colaboração de professores(as) da unidade, com destaque para o de educação física, Vinícius, e Lorena de teatro, o nome do espetáculo era “Um sonho de criança”, desenvolvido em 2013 na Escola Municipal de Educação Integral Retiro do Bosque, juntamente com a atuação de estudantes bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” do curso de Licenciatura em Dança da UFG (Universidade Federal de Goiás), do qual fui supervisor durante 4 anos. Esse

espetáculo apesar de ser totalmente coreografado e as falas gravadas, na época foi muito impactante, pois houve a participação de todos(as) os(as) alunos(as) da escola e envolveu em sua apresentação única mais de 2 mil pessoas da comunidade escolar como plateia, sendo registrado em vídeo e gravado em dvd com distribuição para cada criança da unidade escolar. Nessa época o trabalho coletivo fez ser possível a execução do projeto, na figura da UFG e estudantes do curso de dança que iam na escola desenvolver seus projetos para o ensino de dança, bem como a presença de um grupo gestor nessa escola, a diretora Selma e o secretário Isaias, que foram essenciais para que tudo ocorresse, com parcerias para locação de estrutura de palco, som e iluminação, cadeiras e demais necessidades para que o espetáculo pudesse ocorrer.”

Percebo que nesse trecho e nas memórias dos primeiros meses do curso de mestrado, saltava uma reflexão latente que era direcionada pela busca de possibilidades para se desenvolver a dança na modalidade EJA. Me ocorria sempre a ideia de investigar sobre quais caminhos as ações na escola poderiam percorrer junto aos/às estudantes jovens, adultos/as e idosos/as, público específico dessa modalidade. As reflexões vinham acompanhadas da experiência que tive junto às crianças no município de Aparecida de Goiânia e enquanto professor do curso técnico em dança contemporânea. Realidades diferentes e com características totalmente distintas, levando em consideração o público e possíveis temas de pesquisa que poderiam transbordar daí.

Antes de iniciar o protocolo dessa pesquisa já havia me colocado, desde os primeiros meses de curso, a buscar e pesquisar todo tipo de material que pudesse me auxiliar a reconstruir minhas memórias com a dança. Outro aspecto importante, é que as incursões sobre minha própria história de vida em torno das experiências formativas em dança, o contato com meu acervo pessoal para auxiliar nessa viagem, a organização do mesmo e o próprio processo em si de escolha desses caminhos autobiográficos, já sinalizavam a necessidade de uma linguagem coerente com as experiências que viriam.

Essa constatação parte de uma dificuldade inicial em não ter tido acesso em minha formação universitária a possibilidades de conhecer e realizar pesquisas em que abordagens focadas no conhecimento experiencial pudessem ser admitidas, bem como investigações em que o/a pesquisador/a pudesse talvez ter uma certa parcialidade por estar inserido/a nas experiências, não apenas como observador/a,

mas que pudesse agregar outros elementos e posturas frente ao objeto de pesquisa.

Em minhas trajetórias acadêmicas anteriores fui ensinado a escrever sempre na terceira pessoa, com a ressalva de que falar em primeira pessoa não era algo possível na escrita científica. Em minha licenciatura em Educação Física e outra experiência de mestrado na área da educação, esse discurso era unânime, uma espécie de contrato social inquestionável.

Ao estudar a literatura acadêmica na área de Dança, Artes e correlatas, começo a perceber textos e pesquisas que se orientam a partir de uma escrita em primeira pessoa, além de serem vinculadas às próprias experiências pessoais de quem escreve. Esses tipos de pesquisa não são muito bem vistos nos demais contextos em que estive anteriormente, sendo considerados apenas relatos de práticas, obviamente com um leve tom de descrédito por não serem totalmente considerados pesquisa científica.

Pensar a educação a partir do par experiência-sentido é algo que passa a me provocar. Para tanto, recorro a Larrosa (2015), que ajuda a compreender melhor a necessidade de também pensar sobre a importância em se comunicar as análises realizadas no âmbito de uma pesquisa, propondo uma compreensão de como a linguagem e as próprias palavras vêm se esvaziando ao longo da história da humanidade, sobretudo nas ciências humanas e seus contratos linguísticos. Estes diminuem os sentidos ao generalizar padrões de discursos alocados em expressões e palavras que dizem cada vez menos sobre os contextos a que se referem.

Nessa direção, é preciso que reorientemos a linguagem da experiência a partir dos sinais que ecoam da mesma. Refletir junto à Larrosa ajudou na definição de alguns traços dessa pesquisa, dos quais destaco a escrita a partir do “Eu”, em primeira pessoa, sobretudo por se tratar de uma investigação que num primeiro momento se dedica a revisitar minha história de vida e trazer para o tempo presente elementos dela. Uma escrita que me inclui, que revela traços que poderiam ser apagados ao se terceirizar a pessoa da escrita, tentando atender a uma possível imparcialidade buscada por outras abordagens e formas de se relatar a pesquisa. A linguagem da experiência precisa alargar-se, humanizar-se, acrescentar outras camadas no processo de reflexão e análise que ao invés de esvaziar sentidos, possa perceber e pontuar tantos quantos forem possíveis.

Há um sentido de expropriação da experiência conduzido pela ciência moderna. Benjamin (2009) chama a atenção para o processo em que a mera vivência individual, o ciclo repetitivo infinito do mesmo, algo que petrifica o cotidiano numa espécie de prisma, que reflete sempre a mesma retórica, preserva a mesma imagem esvaziada de sentido, e tudo isso promove o apagamento da experiência nos tempos atuais. Nessa direção cabe à pessoa pesquisadora voltar-se para aquilo que foi esquecido pela história, ignorado pelo racionalismo da modernidade, trazendo como exemplo a própria arte como algo que precisa conceber a realidade como descontínua, multifacetada, impossível de se abrir a ela num conjunto de regras e métodos racionalistas e generalistas.

Cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito – A pessoa irrefletida acomoda-se no erro. ‘Nunca encontrarás a verdade’, brada ela àquele que busca e pesquisa, ‘eu já vivenciei isso tudo’. Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade [...] A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito (Benjamin, 2009, p.23).

Nesse sentido, cada vez mais, uma abordagem experiencial saltava aos olhos, pois havia um reconhecimento desde o início do curso do mestrado de que minhas experiências artísticas ao longo de toda a vida, poderiam dar pistas sobre possíveis caminhos para o ensino de dança na escola pública, e que estava num lugar onde poderia pesquisar a partir destas premissas, escrever de uma forma mais pessoal e valorizar abordagens de diferentes naturezas.

Nos estudos sobre metodologias científicas a que tive acesso, ao longo das aulas havia ênfase em pesquisas narrativas e metodologias desenvolvidas especificamente no campo das Artes, que me ajudaram a refletir sobre todas essas possibilidades de escrita.

Ao ler sobre pesquisa biográfica e autobiográfica encontro os escritos de Marie-Christine Josso sobre sua abordagem “Histórias de Vida em Formação”, onde o conhecimento de si, o desenvolvimento pessoal e profissional, se direcionam para a identificação de aprendizagens transformadoras ao longo de nossa existência, provocam auto agenciamentos no tempo presente, redirecionam perspectivas identitárias sobre o ser docente e o processo de formação contínua, “isto é, despojar-se de hábitos mais ou menos antigos sobre os quais se deverá tomar consciência de que são freios na marcha para frente e para tornar-se disponível à sua criatividade” (Josso, 2012, p.20).

Nessa direção, a práxis desenvolvida na escola enquanto a própria pesquisa, daria pistas de como articular conhecimentos de diferentes sujeitos. Assumir a escuta, o diálogo coletivo e a abertura para a sugestão dos/as estudantes são traços que atravessam as ações desenvolvidas e compõem a prática artística inspirada em autobiografias, que foi possível desenvolver no âmbito da escola. Cada vez mais foi necessário revisitar, reescrever, parar e pensar em formas mais palpáveis de apresentar minhas experiências com dança para os/as estudantes, sendo importante refletir sobre a linguagem utilizada e quais traços poderiam ser destacados e se tornar elementos de reflexão.

3. MOVIMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS EM DIREÇÃO AO FAZER ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

Neste capítulo serão apresentadas reflexões em torno dos processos de escolha e construção do memorial artístico autobiográfico, bem como apontamentos acerca da linguagem utilizada nesse material e que também inspiram a escrita em primeira pessoa que emoldura o texto dessa pesquisa. O memorial tem como objetivo constituir narrativas em torno das experiências com processos de criação e apresentação de danças que participei ao longo da vida, se tornando material artístico-pedagógico utilizado como disparador para as ações desenvolvidas na escola.

As inquietações que surgem junto às memórias e já apresentadas no primeiro capítulo “Histórias de vida e dança: breves reflexões sobre práticas artístico-pedagógicas”, me colocam numa busca por dar maior sentido às minhas próprias experiências com a dança, pois uma identidade borrada entre o ser artista-professor-pesquisador ecoa nesses entremeios. Percebo, a partir daí a necessidade de ressignificar aspectos da minha história de vida numa busca, no tempo presente, por formas de ensinar e criar danças que possam acessar outros lugares, diferentes dos quais tive acesso e dei atenção na minha formação, das práticas que desenvolvi enquanto professor e anteriores ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Cypriano e Carvalo (2021) ao falar sobre as dimensões do ser artista-professor-pesquisador, ressalta como processos autobiográficos de escrita promovem um mergulho que atravessa as diversas experiências nestas três camadas. Chamam a atenção para a dinâmica de poder refletir sobre o estar artista, produzir arte, estar professor e mediar processos artístico-pedagógicos na escola, contribuem para novas posturas e agenciamentos em torno de aspectos didáticos. Todo esse movimento reverbera e cria possibilidades de novos posicionamentos metodológicos.

O que vivo em sala de aula possibilita que minhas potências criativas criem arte. A arte que eu crio possibilita que eu escreva sobre ela. Escrever sobre arte possibilita transformar os fazeres metodológicos em sala de aula, e todos os ciclos se atravessam e retornam a si, em um círculo virtuoso de criação de potências, de modo afirmativo, o devir artista-professor-pesquisador (Cypriano e Carvalho, 2021, p.90).

A necessidade de narrar, dar espessura ao resultado dessas reflexões, surge através de um percurso autobiográfico com orientação inicial em torno das danças que dancei. Estabeleço um itinerário guiado a partir da busca de arquivos de dança em meu acervo pessoal e outros cedidos para esta pesquisa, bem como qualquer tipo de material que pudesse remeter a apresentações de dança que realizei ao longo da vida.

Foi possível organizar um conjunto de materiais que envolveram cartazes, panfletos, fotos impressas e digitais, figurinos, vídeos, a partir de mídias em dvd e hospedados em formato digital na internet e anotações sobre processos de criação.

Começava, então, um itinerário de me deixar atravessar por esse conjunto de objetos e arquivos, com objetivo de identificar e estabelecer sentidos junto à algumas experiências, além de oferecer pistas que pudessem indicar uma possível organização desses materiais com a finalidade de se criarem pontos de conexão e reflexão importantes para o desenvolvimento das ações na escola com os/as estudantes.

Já possuía uma orientação inicial que me direcionava a focar mais em fotos ou vídeos registrados durante as apresentações de dança, muito influenciado pela percepção que já tinha sobre os/as estudantes da EJA gostarem de aulas expositivas com utilização de registros imagéticos de coreografias e espetáculos de dança. Desde 2021 quanto tenho os primeiros contatos com essa modalidade pude notar que havia dificuldade em promover aulas práticas de dança com os/as estudantes, sendo recorrentes falas de que estavam cansados/as por trabalhar o dia todo e ter que estudar a noite, além de questões de saúde, religião e gênero.

Essas questões nos fizeram pensar que estabelecer um processo de criação junto aos/as estudantes ao longo da pesquisa seria uma forma de colocar os corpos em movimento ao longo do processo, já que nossa primeira experiência seria o contato com um memorial textual e possivelmente com elementos visuais (fotos e vídeos).

Foi possível notar que a maioria dos registros encontrados se referia a experiências a partir do ano de 2008, quando de fato sou inserido em escolas de dança em Goiânia e passo a me apresentar em contextos cênicos em que havia a preocupação em se registrar as obras dançadas.

Percebo, então, ser importante acessar as memórias das experiências com dança anteriores a esse período, sobretudo na infância e na adolescência, pois acredito que muitas coisas experienciadas nessas fases me atravessam até o tempo presente. Como havia me mudado do interior do estado para cursar licenciatura em Educação Física na capital e já tinha contato com aulas de dança anteriormente, se fez importante definir alguns elementos que pudessem ser os disparadores do relato, a partir da minha história de vida, e os atravessamentos com a dança que constituem essas experiências com ausência de registros físicos e ou digitais.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. [...] E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2015, p.17, 18).

Nessa perspectiva que reivindica a subjetividade no discurso ao lidar com minha própria história de vida, compreender que a experiência é o que nos passa, nos atravessa, nos inunda, nos afeta, e não apenas aquilo que acontece ou se passa, amplia as possibilidades de ressignificar práticas formativas. Refletir sobre a escrita e traços que poderiam colaborar com a leitura e contato dos/as estudantes com o material foi uma empreitada importante e que demandou maior tempo do que o esperado. Defino, então, que esse processo de escrita deveria evidenciar aspectos dos primeiros contatos e aproximações com práticas de dança, além de identificar quais os tipos de estratégias mediadoras de processos de criação poderiam estar envolvidas.

Dialogo nesse momento com os estudos de Baldi (2018), ao refletir acerca do uso de diários de bordo e inventários pessoais enquanto instrumentos de pesquisa, reflexão, criação artística e como estes podem ressignificar aspectos da formação, que numa ótica experiencial desvela rachaduras que podem ser percebidas ao olhar para o passado, identificar experiências significativas e construir novas relações a partir dessas incursões. Segundo a autora, diários de bordo são registros de processos coreográficos e ou situações de pesquisa e laboratório criativos com finalidades composicionais, geralmente mais utilizados

em contextos de grupos e cias de dança ao criarem seus trabalhos. Os inventários pessoais são escritas de si, representam uma construção autobiográfica de toda a vida até o tempo presente, sendo importante a demarcação de fatos e períodos que revelam experiências significativas, já assumidas para a construção do memorial artístico autobiográfico a partir das danças que dancei, sendo este material artístico-pedagógico de fato um inventário pessoal.

Enquanto produzia exercícios de escrita numa perspectiva autobiográfica e tentando trazer os traços e percepções dos tipos de estratégias que tive acesso desde os primeiros contatos com práticas de dança, busquei organizar um conjunto de arquivos imagéticos das danças em que possuía alguma forma de registro.

Busquei privilegiar as experiências das quais possuía mais recordações, bem como uma organização pessoal em torno daquelas em que tivesse a maior quantidade de arquivos, com ênfase em imagens das apresentações de dança, algo que percebi me ajudar a reconstruir e refletir sobre essas experiências. Isso evidencia uma percepção de que a visualidade através de fotos e vídeos vibrava em mim de forma diferente daquelas outras restritas a folders, cartazes e figurinos. Uma vibração mais potente, sensação que parecia ecoar no corpo.

Josso (2012) reflete sobre a expressão “Si corporal”, que auxilia a compreender como as memórias de experiências corporais, como no caso daquelas com dança, podem saltar e vibrar de forma diferente, tendo a visualidade e a percepção do próprio corpo como fatores que aprofundam essa viagem. A autora constrói uma noção de corpo biográfico, ao discorrer sobre essas experiências partindo de situações que revisitamos com o foco nos aspectos formativos. Josso concebe essa perspectiva como sendo experiencial, guiada pela história de vida. Como um itinerário de formação em que, tanto o processo de construção e escrita da autobiografia de uma pessoa professora, quanto suas incursões a partir de diferentes disparadores se constituem como um exercício de corpo todo.

A dimensão corporal das vivências, como a dimensão das vivências corporais, oferece assim ao longo de toda a existência potencialidades de tomadas de consciência sobre a natureza aberta, evolutiva, maleável, autopoietica de nosso ser-no-mundo, dispondo, portanto, de um Si num potencial enorme ainda por descobrir (Josso, 2012, p. 25).

Ao analisar o acervo com o recorte em torno do conjunto de materiais entre

fotos e vídeos de apresentações de dança que fiz ao longo da vida, percebi ser importante buscar elementos que indicassem traços e percepções em torno dos processos de criação dessas danças. A sensação de lembrar de corpo todo, de voltar-se para algumas experiências e não outras, fricciona com a ideia de Josso sobre a dimensão corporal das vivências e a dimensão das vivências corporais, que, nesse caso, por serem atravessadas pela dança, fazem esse ser artista-professor-pesquisador querer descobrir e atribuir sentidos para algumas questões específicas, direcionadas a buscar outras perspectivas para se experimentar dança, em contraponto com traços identificados a partir dessas incursões autobiográficas ainda em construção.

Após idas e vindas, várias reproduções de vídeos e longos momentos analisando fotos das apresentações de dança, percebo um primeiro traço que liga essas experiências ao revisitar os materiais e as memórias a que remetiam em torno dos processos de criação dessas obras. Enxergo, então, que eles são constituídos em sua maioria por relações verticais ao longo da criação. Havia uma certa hierarquia que designava e diferenciava bem as figuras de criador/a e intérprete.

Hoje percebo que havia uma dificuldade de me sentir totalmente envolvido, tanto no percurso para se chegar na produção final de algumas coreografias/espetáculos, quanto na apresentação das/os mesmas/os. Algumas vezes, me sentia distante e com poucas possibilidades de criar sentidos em relação às poéticas que chegavam prontas e estabelecidas.

Foi possível distinguir algumas experiências em que sequências coreográficas eram criadas a partir de laboratórios de improvisação e, portanto, partiam de relações mais horizontais, pois havia uma sensação de estar inserido no processo de criação de alguma forma, diferente de apenas decorar sequências coreográficas previamente criadas por outras pessoas.

Ao longo do processo de escrita do material e organização de um pequeno acervo com fotos e vídeos, foi necessário um tempo maior para se construir a primeira parte textual. Me lanço na escrita de diferentes versões, sem muitas definições acerca da linguagem e o que escrever, para que pudesse a partir delas focar nos traços, sentidos e significados que pudessem ser recorrentes e experiências que acabariam por aparecer com constância. Realizo exercícios de escrita a partir de uma abordagem cronológica e progressiva do tempo e outras

em que as experiências apareciam agrupadas por traços, como o meu envolvimento enquanto intérprete ou criador e intérprete-criador⁷. Foram diversas tentativas, reescritas e mudanças de tom no discurso, com a necessidade a todo momento de refletir sobre as pessoas que teriam acesso ao material e como construir narrativas que tivessem uma linguagem que pudesse comunicar o que eu precisava e fosse agradável e tateável para os/as estudantes da EJA.

Há um percurso relacional entre as experiências do tempo presente ancoradas noutras. São reveladas neste exercício nuances que envolvem os contextos físicos, institucionais, culturais e sociais, que ao serem revisitados produzem sentidos, reverberam e compõem processos identitários e tomadas de consciência.

Foram necessários vários momentos de interrupção das escritas, que em suas primeiras versões ocorreram em forma de texto narrativo sem nenhum direcionamento concreto sobre sentidos e significados que gostaria que estivessem claros, uma espécie de relatos de situações que acabaram se tornando pontos de apoio para que algumas análises pudessem ser feitas. Essa orientação que culminou com várias reescritas, me auxiliou a reconstruir algumas experiências e perceber de forma diferente, elementos que foram interpretados por outras óticas no tempo presente e me atentaram para a busca de outras formas de linguagem que poderiam atravessar a escrita, das quais destacarei as influência de áudios gravados para auxiliar os/as estudantes na leitura como uma experiência que acabou alterando trechos e revelando fissuras.

Com diferentes versões já produzidas, foi importante definir a reescrita a partir desses diferentes textos de uma versão final, refletindo junto a autores/as sobre o formato do material e a definir traços de uma linguagem que seria mais coerente com a utilização junto à experiência que seria realizada com os/as

⁷ Intérprete nessa pesquisa é entendido como a pessoa dançarina que não participa dos processos de criação daquilo que dança, apenas interpreta algo criado por outra pessoa. Criador(a) se refere à pessoa geralmente identificada enquanto coreógrafo(a) e que direciona processos de criação que não incluem as pessoas dançarinas ao longo do processo, que geralmente é dedicado a repassar um repertório previamente criado para quem for dançar. Intérprete-criador(a) se refere à todas as pessoas que participam da criação de uma obra na perspectiva de dissolver as ideias de quem cria e quem dança em uma relação vertical, que geralmente é possível a partir de estratégias colaborativas e processos de criação abertos à proposição de todos(as) os(as) envolvidos(as). Esses conceitos foram adaptados e podem ser melhor compreendidos a partir da obra "Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processos de Formação" de Graziela Rodrigues (1997), em que a autora ao apresentar seu método de criação em dança apresenta essas categorias a partir das definições de "intérprete", "criador" e "intérprete-criador" na primeira parte do livro.

estudantes da EJA. Percebi ser importante compreender que o memorial constituiu-se num diálogo com os/as estudantes, e para tanto, uma linguagem própria necessitaria emergir, e nesse sentido me inspiro em Larrosa (2015) ao refletir sobre os saberes da experiência e como precisamos nos comunicar, dizer e fazer coisas com as palavras que possam dar conta desses saberes.

Com esse “necessitamos de uma linguagem da experiência” quero lhe dizer que gostaria de poder falar com você, pensar com você, Por isso me atrevo agora a convidar você a abandonar as linguagens dominantes da pedagogia, tanto a linguagem da técnica, do saber e do poder, como a linguagem da crítica, da vontade e da ação, essas linguagens que não captam a vida, que estão cheias de fórmulas, que se ajustam perfeitamente à lógica policial da biopolítica, linguagens emprestadas da economia, da gestão, das ciências positivas que tornam tudo calculável, identificável, mensurável, manipulável. E se digo a você que “gostaria de poder falar com você” é também porque não sei em que língua, porque teremos que procurar uma língua que esteja entre nós, uma língua da qual a única coisa que sei é que não pode ser nem a sua nem a minha, que nunca poderá ser a própria de nenhum de nós, mas na qual, talvez, trataremos de nos falar, você e eu, em nome próprio (Larrosa, 2015, p. 69, 70).

Os diferentes textos que havia escrito serviram de base para que pudesse redigir uma última versão, em que havia selecionado alguns fragmentos que apareciam com frequência e os traços que podiam ser notados ao convidar essas experiências a se tornarem palavras. Defino, então, uma outra estratégia para auxiliar nessa escrita final: realizo sessões de gravação de áudio contando minha história pra mim mesmo, me colocando envolto e na presença de todos os materiais que organizei, as escritas que realizei e me lanço nesse exercício que se aproximou de uma contação de histórias. A partir da transcrição dessas gravações, produzo diversos recortes textuais que constituem as narrativas de muitos momentos constantes na versão textual final.

Percebo que a transcrição das narrações da minha história de vida, bem como os diferentes ensaios textuais anteriores puderam fazer transbordar traços e até mesmo novas memórias de algumas experiências. Um contorno importante de ser mencionado é a linguagem em tom mais coloquial, por ser uma narração e pela não utilização de roteiro formal, sendo mais próxima do cotidiano por ter me colocado no lugar de estar contando histórias da minha vida para alguém.

Algumas expressões, repetições de palavras, vícios de linguagens e estruturas textuais foram mantidas, pois defino serem sutilezas que facilitariam a comunicação e contato dos/as estudantes com o material, sendo realizadas as

devidas explicações acerca da língua padrão culta sempre que fossem utilizadas citações e/ou realizadas leituras durante as ações na escola.

Resolvo, então, concentrar nos elementos em torno de como enxergava minha participação nos processos criativos de danças, como percebia meu corpo envolvido nessas práticas, quais sensações corporais, sentidos e significados percebo no tempo presente, que eram atribuídos na época, e como compreendo essas relações em perspectivas futuras para projetar novas possibilidades de lidar com processos semelhantes a partir de outras posturas e agenciamentos.

Foi definido que seria finalizada a primeira parte textual com relatos sobre as memórias que não possuem nenhum tipo de registro físico ou digital, mas, que ainda assim, assumem neste estudo uma condição de recordação-referência, por possuírem traços afetivos, contextos sociais e culturais que de alguma forma ajudam a compreender essa necessidade pessoal por buscar formas de se criar danças distintas da maioria das que tive acesso ao longo da minha formação.

Falar de recordações-referências é falar, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (Josso, 2010, p.40).

Nesse sentido, o conjunto de recordações-referências, designam experiências com foco nas danças que dancei, apresentadas no memorial artístico de forma textual, levando em consideração processos formativos que tive acesso e apresentações que realizei desde os primeiros contatos com a dança na cidade de Pontalina, interior de Goiás, onde nasci e vivi até os 17 anos. Essa primeira parte do memorial é um relato de diferentes situações que ao serem convidadas a auxiliar na produção de conhecimentos e saberes com esse viés experiencial, me ajudam a compreender de onde vem a proximidade com a criação e o desejo de romper algumas convenções pessoais que se conectam com esses primeiros contatos que ocorreram enquanto cursava o ensino médio no Colégio Estadual Jerônimo Pereira Maia.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger e Boss, 2009, p.143).

Recorrer a estas primeiras experiências com dança que tive no ensino médio ampliou meu olhar, pois percebo que traços dessas primeiras práticas que me foram apresentadas, e que despertaram um desejo maior pela criação em dança, justamente por ter a possibilidade nesse contexto de “montar” coreografias. Deslocando essas primeiras marcas, a temporalidade na qual tive experiências como aluno e professor de um curso técnico em dança contemporânea na cidade de Goiânia. Ao revisitar os acervos pessoais visuais, percebo uma característica em quase todas as experiências entre 2008 a 2012 - período em que fui aluno do referido curso – nessa época não tive muitas oportunidades de criar ou participar da criação das danças que ocorriam no âmbito do curso.

Sob o nome “As danças que dancei...”, sendo importante destacar as reticências que indicam continuidade e incompletude, o memorial artístico que construímos é constituído por uma parte textual⁸ onde buscamos direcionar o olhar para práticas de dança e como estas me atravessaram, as experiências desde o nascimento, 1989, até o ano de 2009, quando já era um estudante do curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) de e havia me mudado para Goiânia.

Nessa primeira parte, relato experiências que ocorreram a partir do projeto “Escola Aberta”, onde as aulas aconteciam direcionadas por monitores da comunidade e eram baseadas em músicas de *axé music* e práticas focadas no *jazz dance*, ocorrendo sempre aos finais de semana. Trago, também, o contato que tive com uma escola de dança inaugurada na cidade por volta de 2005, onde ocorriam aulas de *balé clássico*, *jazz dance* e *danças de salão*, ocasião na qual me torno parceiro da professora e recebo bolsa para estudar na escola, com a

⁸ Essa primeira parte textual dedicada a experiências vividas que não possuem registro, mas que ecoam e reverberam enquanto recordações-referências, estão narradas a partir de uma escrita que prefiro chamar de corpo todo, onde nas idas, vindas e trocas com os/as estudantes ao apresentar estas memórias, transbordo novas sensações, conexões e percepções junto a essas danças.

condição de auxiliar nas aulas de *dança de salão*, que pressupunham a necessidade de se dançar em casal.

Ao longo do texto do memorial, compartilho memórias e afetos referentes a um período no qual as aulas do projeto na escola acabam e começo junto a uma amiga, direcionar essas experiências com dança e, posteriormente, a idealizar um grupo que criei em 2006 chamado “Radical Dancers”. Era um coletivo masculino no qual eu era responsável por criar as coreografias e também participava das apresentações.

[...] refletir sobre a experiência pode auxiliar no processo de conhecimento de si com vistas a ajudar em outras situações; saber como se aprende e o que foi formador, de forma a interferir nesse processo de construção (interminável) do ser, adaptando determinado aprendizado a outros momentos semelhantes (Wegner, 2011, p. 30).

Destes aspectos mencionados por Wegner, ressalto que ecoa um sentimento que percebo estar conectado com uma postura revelada, também, em outros momentos do memorial: a prevalência pela sensação de não pertencimento em relação às danças que dançava neste período, em que as aulas ocorriam na escola aos fins de semana, motivo que inclusive me fez propor uma nova organização. Percebo que apesar do encanto com a situação de estar em cena, em evidência, o fato de não participar da criação do que iríamos dançar me incomodava bastante, pois sempre me pegava pensando em como algumas partes das coreografias seriam melhores se fizéssemos de outra forma, me encontrava em outros momentos ensaiando sozinho e projetando outros movimentos, mas que, efetivamente, não compunham esses processos que culminaram com a coreografia e a apresentação dela. Todos esses aspectos percebo terem influenciado na criação de um grupo em que atuei como coreógrafo.

Estabeleço outro recorte para a construção do memorial: utilizar apenas vídeos na segunda parte do material, pois em minha prática docente com dança na educação básica junto à estudantes da EJA já percebia que aulas com vídeo-exposição de obras de dança, seguidas de rodas de conversa era uma dinâmica bem aceita pelos/as estudantes e com possibilidades interessantes para se conectar com os conteúdos orientados pela matriz curricular da EJA. Foi definido que nessa segunda parte constaria o acervo de vídeos que remetessem a apresentações de dança, organizados e disponibilizados de alguma forma em arquivos para que o contato visual fosse mais acessível.

Numa segunda parte do memorial⁹, incluímos o total de 25 vídeos de coreografias, espetáculos, vídeo-danças, performances e intervenções urbanas, selecionados a partir da organização do meu inventário pessoal focado nas experiências com a criação de danças, em específico aquelas que se tornaram processos de criação e posteriormente foram apresentadas. Além do meu acervo pessoal, foram encontrados vídeos na plataforma Youtube referentes a danças em que participei dançando ou criando e que foram cedidos pelas pessoas responsáveis pelos canais nos quais os vídeos foram encontrados. Além disso, foi cedido um acervo pessoal referente às danças realizadas enquanto fui aluno do curso técnico de nível médio em dança contemporânea do Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França.

Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante, onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, pois é ancorada em uma memória que é capaz de prometer (Bragança, 2003, p. 2).

Essas experiências, no curso em questão, situadas temporalmente entre os anos de 2008 a 2012, enquanto fui aluno, representam a maioria dos vídeos, bem como o período de 2012 a 2017, quando assumo a condição de professor e passo a ser a figura que direcionava os processos de criação. Benjamin (1993) chama a atenção para os múltiplos sentidos e leituras que podem ecoar dessas construções, além de afirmar não ser a busca por algo novo o ponto de fusão entre passado, presente e futuro, mas sim um ciclo de constante movimento emancipador que diferencia esse sentido instituinte citado por Bragança (2003) e a noção de experiência plena em Benjamin (2009) de uma perspectiva de reprodução estática do passado.

Ainda sobre o conteúdo organizado para o memorial, é preciso pontuar que nos últimos vídeos, temporalmente designando danças que ocorreram após as experiências junto ao curso técnico e que vão até o tempo presente, indicam uma mudança nas perspectivas que tinha acerca da criação e da própria forma como

⁹ Essa segunda parte do material foi disponibilizada na plataforma Youtube em formato de playlist privada, sendo os vídeos apresentados numa sequência temporal do mais antigo ao mais atual, incluindo apresentações que ocorreram ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e atenderam ao conjunto de características que definimos. Para a utilização em sala de aula ao longo das ações foi definido que o memorial teria uma versão impressa em que o conjunto de vídeos seria identificado por códigos “QR” para cada arquivo, presumindo que facilitaria o manuseio do material ao longo das aulas e o acesso a esses vídeos.

meu corpo dança. O conjunto de vídeos apresentados na parte final do memorial possuem poucas coreografias e transitam em outros lugares, sendo a gravação e criação de vídeos a partir de improvisações e edições computadorizadas, um traço que começa a aparecer nessas criações mais atuais.

O processo de construção desse memorial foi ponto propulsor para se pensar em processos de gentileza em dança. Do desejo de criar a partir de improvisações, passo a assumir um caminho que hoje percebo ser uma busca pessoal por experimentar a criação em territórios que ainda havia vivenciado em poucas situações, me aprofundado, me dedicando a experienciar essas relações em meu próprio corpo, desvinculado de um contexto formal de educação em dança e dedicado a essas relações outras em que pudesse interpretar aquilo que eu mesmo criava.

É importante dizer que havia uma vontade em compartilhar essas experiências de forma coletiva, muito influenciada por um vislumbre de que criações colaborativas que utilizem essa configuração poderia ser um modo interessante para se pensar ações no âmbito da escola.

Ao analisar a escrita de inventários, Neila Baldi ressalta os aspectos pedagógicos em torno dessas construções e como podem desvelar significados que os indivíduos criam acerca da docência e da criação em dança, “memórias estas que se corporificam em movimentos, em escolhas estéticas enquanto dançam.” (Baldi, 2018, p.717).

“As danças que dancei...” passa, então, a ser utilizado enquanto material artístico-pedagógico de apoio, com vistas a apresentar aos alunos(as) minha história de vida a partir das experiências com dança que tive e que se estrutura a partir de relatos orais¹⁰, textuais e audiovisuais destes processos. Seguindo nosso protocolo de pesquisa, a partir do mês de junho de 2023, com a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFG e o memorial já criado, começamos as ações em torno da apresentação do mesmo para a turma de 5º período da Escola Municipal Bernardo Élis, nosso campo de pesquisa.

¹⁰ Foi definido que o relato oral seria utilizado através de rodas de conversa com os(as) estudantes após a apreciação de cada vídeo do acervo que acompanha a segunda parte do memorial. A partir desse diálogo com os(as) com foco na apresentação de traços das práticas que envolveram a criação, sentidos e significados que percebo no tempo presente serem importantes de compartilhar e como percebo mudanças de postura e agenciamentos que podem reverberar nas ações da escola em direção a um processo de criação baseado em práticas de gentileza e autobiografias.

Começa, também, uma busca por abordagens de pesquisa que sejam oriundas de pessoas pesquisadoras do campo da Arte. Inspiro-me em algumas elaborações da Prática Artística como Pesquisa (PaR¹¹), que nos ajuda a pensar esses entrecruzamentos em torno de processos de criação em dança e a necessidade de elaborar um protocolo de pesquisa que pudesse articular essas experiências ressignificadas e construir, no âmbito da educação básica na EJA, modos de ensinar partindo de autobiografias e como isso contribui para construir a noção de processos de gentileza em dança.

¹¹ O termo, traduzido por Ciane Fernandes (2013 e 2019) do inglês *Practice as Research* – PaR, tem a intenção de organizar uma epistemologia que busca validar as práticas artísticas investigativas como pesquisa acadêmica. A PaR tem cada vez mais se desdobrado em práxis composta pela tríade não linear de ser-fazer-pensar. A pesquisa em artes que acontece através da práxis de PaR tem a obra criativa e seus processos como meio transdutor de investigação, ou seja, é através deles que a pesquisa acontece – e não com eles ou sobre eles. (Scialom e Fernandes, 2022, p. 4).

4. A ESCOLA NÃO TEM ROTEIRO...

Neste capítulo serão apresentadas as ações desenvolvidas na escola: a apreciação do memorial artístico autobiográfico pelos/as estudantes, o processo de escrita de suas autobiografias e a utilização delas em uma performance artística em que aturam como coautores/as. Essas experiências serão relatadas a partir de dois eixos, sendo o primeiro referente à proposta inicial de cada uma e como foi apresentada ao coletivo e, a segunda, um passeio pelas percepções que tive junto às trocas e diálogos com a turma, bem como as possibilidades que puderam ser vislumbradas.

O que emoldura tais ações desenvolvidas na escola são os processos de gentileza em dança pensados e reconstruídos ao longo das viagens e parada aqui realizadas. Nos inspiramos na ideia de amorosidade presente em algumas obras de Paulo Freire para conseguir firmar o entendimento acerca dos temas envolvidos. Apesar de não explorar especificamente esse conceito, o autor faz algumas indicações nas obras “Pedagogia do Oprimido” (2005) e “Educação como Prática de Liberdade” (2019) em torno da importância do diálogo, da humanização, da valorização das experiências dos(as) educandos(as) e superação de relações autoritárias no ambiente educativo.

De acordo com as ideias de Freire (2005 e 2019), aspectos como a necessidade de reconhecimento da humanidade de cada indivíduo, o estímulo à empatia, às trocas de saberes e conhecimentos mútuas entre todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo e o olhar atento à realidade sociocultural dos/as educandos/as, apontam para uma conscientização crítica e capacidade de transformação constituída pela amorosidade dos processos.

Buscamos, também, contribuições nos escritos de bell hooks (2017) que destaca a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde as pessoas possam se sentir valorizadas e empoderadas. A amorosidade também mencionada pela autora, se manifesta na prática educativa como uma abordagem que reconhece a singularidade de cada indivíduo, provocando o senso de autoestima e pertencimento. Nessa perspectiva, a educação passa a compreender um espaço de construção de vínculos afetivos e

de transformação pessoal e social, sendo o amor um pulso que vibra em direção à construção de um mundo mais justo e equânime.

Ao apresentar as experiências, a todo o momento, serão ressaltados traços, posturas e agenciamentos que refletem a ideia de amorosidade e emolduram os processos de gentileza em dança. O diálogo coletivo, o exercício da escuta, da abertura à proposição dos(as) estudantes e os desvios, ao longo destes processos, é o que reconfiguram modos de agir e como esses elementos dão pistas em direção a outras possibilidades de experimentação entre dança e autobiografia.

Foram utilizados, ao longo desse processo, diversas fontes de dados que auxiliaram na construção dos relatos e análises aqui apresentados. Produzi um diário de bordo com os planos de aula e anotações realizadas ao final das ações desenvolvidas na escola, registros de áudio de rodas de conversa, imagens e vídeos colhidos em momentos específicos de práticas de dança.

Daqui em diante, utilizarei por algumas vezes verbos na primeira pessoa do plural ao apresentar os diálogos juntos aos/as estudantes e as tomadas de decisões coletivas em relação às ações desenvolvidas. Compreendo que a práxis degustada/construída junto a elas surge a partir das trocas que fizemos e que pertencem a essa coletividade. Portanto, uma forma mais justa de comunicação é necessária ao apresentar os saberes e conhecimentos que foram possíveis construirmos.

“A partir daqui nossas histórias estão entrelaçadas, e construiremos caminhos a partir da gentileza em escutar, compartilhar e nas trocas e saberes que criaremos a partir dessas experiências que ainda não sabemos de fato como serão, mas serão nós... Serão sobre os nós que nos damos ao partirmos de nós mesmos – nossas histórias de vida e como podem surgir danças nessas idas e vindas, trocas!”.

4.1 Dos compartilhamentos, trocas, aberturas e desvios¹²

¹² A partir daqui a palavra desvio aparecerá algumas vezes. Nesse texto desvios são entendidos por diálogos coletivos junto aos/as estudantes da turma a partir da apresentação inicial de uma proposta e os processos de reformulações das mesmas a partir dessas conversas. A abertura à proposição de todos/as é um traço importante dos processos de gentileza que buscamos e os caminhos definidos nesses diálogos e trocas coletivas se apresentam aqui como desvios, pois na perspectiva experiencial dessa pesquisa concebemos os trânsitos coletivos e não hierárquicos como alicerces de experiências por vir, desvios necessários, emanados do coletivo.

Após o primeiro contato da turma com o memorial, percebo uma dificuldade dos/as estudantes em se apropriar do material no formato em que o mesmo fora disponibilizado: com uma parte textual extensa, com 23 páginas, e que destinava-se a experiências que não possuíam nenhum tipo de registro; seguida de 25 vídeos de apresentações, acompanhados de um pequeno texto com informações acerca do espaço onde ocorrera, bem como elementos da criação e poéticas em torno da obra, explicações de como as aulas ocorriam e como a composição de movimentos se desenrolava. Essas escritas eram apresentadas de forma resumida, contidas na descrição de cada vídeo.

O memorial fora disponibilizado em versão impressa, sendo os vídeos organizados em ordem cronológica em uma playlist privada na plataforma Youtube¹³ e indicados no material impresso em forma de links convertidos em QR codes¹⁴ para que os/as estudantes apontassem as câmeras de aparelhos celulares e pudessem ter acesso ao conteúdo em momentos diversos para além das aulas.

A partir desse ponto, resolvemos, coletivamente, utilizar o material de outra forma, esta sugerida pelos/as estudantes após o primeiro encontro e o exercício de leitura junto à turma. A partir dessa escuta, foi sugerido, na roda de conversa ao final dessa aula, que eu gravasse áudios lendo o texto do memorial e enviasse a todos/as para que pudessem realizar a leitura acompanhada desse auxílio. Já era uma atividade comum eu me gravar realizando a leitura de textos que utilizo e disponibilizar tais arquivos aos/as estudantes, o que acabou designando a produção de mais um tipo de material, que inicialmente não me havia ocorrido tal ideia, mas que pelo diálogo coletivo e abertura à proposição dos/as estudantes foi possível promover esse desvio.

¹³ YouTube é uma plataforma digital lançada em 2005 que permite aos usuários carregar, assistir e compartilhar vídeos. Desde sua aquisição pelo Google em 2006, tornou-se um dos maiores sites de hospedagem de vídeos do mundo. Os usuários podem encontrar uma variedade de conteúdos, incluindo vlogs, tutoriais, documentários e transmissões ao vivo, o que torna a plataforma uma ferramenta popular para entretenimento, educação e comunicação. Nela é possível criar playlists com vídeos de forma privada, sendo o tráfego controlado, que no caso dessa pesquisa foi utilizada para conceder acesso apenas ao grupo de estudantes participantes do estudo.

¹⁴ QR codes, ou códigos de resposta rápida, são códigos bidimensionais que podem ser lidos por dispositivos móveis e leitores ópticos, armazenando dados como URLs, textos ou informações de contato. Criados inicialmente para a indústria automobilística no Japão, esses códigos apresentam um padrão de módulos pretos sobre um fundo branco, permitindo a rápida leitura e decodificação das informações. Eles são amplamente utilizados em diversas áreas, como publicidade, pagamentos móveis e autenticação, facilitando o acesso a conteúdos digitais. Nessa pesquisa foram utilizados para hospedar os links de acesso privado aos vídeos disponibilizados na playlist da plataforma Youtube a partir da leitura dos códigos pelas câmeras de celulares.

A gravação do áudio, a partir do texto escrito do memorial, foi concluída e enviada ao coletivo, com um total de uma hora e treze minutos de duração. Optei pela gravação de cada parágrafo em um arquivo separado, com pausas na leitura, para que pudesse estabelecer um ritmo mais calmo, demanda apontada pela turma, pois relataram que anteriormente em outras oportunidades sentiam certa dificuldade em acompanhar a leitura sinalizando uma dinâmica mais rápida, ressaltando ser possível perceber que alguns momentos minha respiração ficava ofegante.

A partir de anotações no diário de bordo e percepções que tive, destaco que senti uma certa angústia por já ter realizado várias atividades textuais em que essa dinâmica de produção de áudios com leitura estava presente, porém os/as estudantes não se sentiram confortáveis em relatar dificuldades ou pontuar que poderia utilizar uma forma mais calma para ler. Quando pergunto se havia algum motivo em específico de não terem sentido abertura para sugerir antes, ouvi que era unicamente por eu não ter dito em outras oportunidades que a turma poderia opinar sobre meu trabalho. Percebe-se, aqui, aspectos da abertura à proposição e seus entrelaces, com a perspectiva de empoderamento e inclusão dos/as estudantes no processo educativo a partir de relações mais horizontais e empáticas.

Ao final do processo de gravação dos áudios, estes arquivos foram reunidos e sobrepostos por uma música de fundo suave e instrumental, que acreditei tornar mais interessante a experiência de contato com o material, que acabou se configurando como um pequeno livro e uma versão em áudio livro. Essa, também, foi a percepção anunciada por uma aluna, logo no início do encontro, em que reiniciamos a leitura do memorial em sua nova configuração.

Durante os meses de maio e junho, ao longo de momentos parcialmente dedicados em 16 aulas, nos debruçamos sobre o processo de exposição e análise do memorial. É importante ressaltar que dois fatores nos fizeram optar por apresentar, sempre ao final das aulas, as reflexões em torno da apresentação dele. A partir do início de 2022, a modalidade EJA no âmbito da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, passa a utilizar o “Documento Curricular para a Rede Municipal de Educação de Goiânia – EJA” publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2022) enquanto norteador do currículo escolar, no qual são apresentados todos os conteúdos que devem ser trabalhos em cada componente curricular, além de promover a bimestralização deles, ou seja, definir ao longo do

ano letivo a ordem que esses conteúdos seriam apresentados na escola.

Além desse documento, paira sobre a cultura local escolar uma espécie de fiscalização entre coordenação pedagógica da escola e supervisão escolar, baseadas em documentos emitidos pela própria Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que direciona esses olhares e práticas, no sentido de garantir que os conteúdos estão sendo ensinados na escola e seguindo a estruturação proposta pelas diretrizes, sendo constantes a comparação entre planos de aula, registros de atividades diárias e, algumas vezes, observações em loco, em uma perspectiva fiscalizadora.

Nessa organização em que, ao final das aulas seria possível caminhar junto às experiências definidas para esta pesquisa, ao longo de três encontros foi possível realizarmos o diálogo sobre as narrativas do memorial que não possuem registro audiovisual. Após lerem em casa, a versão impressa com o suporte de áudio, nos dedicamos a dialogar sobre traços em torno dessas experiências com o corpo voltado para a dança. Junto a essas conversas foi possível falar mais sobre escolas de arte em Goiânia, não só as que fui aluno, pois foi sugerido pelos(as) estudantes que fizéssemos uma lista com diversos lugares que ofereciam aulas de dança na cidade, com endereço e telefone, que acabou designando outra elaboração a partir da experiência, a escrita de um texto coletivo.

É importante ressaltar que no segundo bimestre, época em que essa ação foi desenvolvida, havia no documento curricular o conteúdo “Produção cultural regional e formação em dança (formal/informal)”, e a partir da pesquisa realizada, uma aluna sugeriu que divulgássemos os resultados para as pessoas da comunidade escolar que pudessem se sentir interessadas em estudar dança. Criamos, então, um catálogo de duas páginas com nomes, endereços e telefones de 28 espaços em Goiânia que ofertam aulas de dança, dos quais apenas três são localizados na região noroeste, onde a escola está localizada, sendo a maioria em regiões centralizadas.

Ao construir esse catálogo, foi possível dialogarmos sobre aspectos da oferta de atividades de dança em regiões centralizadas e a ausência destas em regiões periféricas, como podia ser percebido a partir da pesquisa realizada. O texto construído coletivamente por nós foi disponibilizado em formato digital como imagem e versão impressa fixada em diversos pontos da escola na parte interna e externa. Destaco, aqui, a abertura à proposição coletiva que guiou duas ações não

planejadas, mas que ecoaram da práxis envolta na experiência, aspectos que reforçam os processos de gentileza em dança a partir da escuta, dos desvios de percursos sinalizados pela coletividade, o diálogo com a realidade sociocultural dos/as estudantes e a noção de pertencimento.

No que se refere à segunda parte do memorial, onde trazemos os vídeos das apresentações de dança, foi apresentada aos estudantes a proposta inicial de assistirmos aos vídeos em sala de aula a título de “vídeo-exposição”¹⁵, que acabei utilizando várias vezes por ser aceito e justificável enquanto conteúdo do componente curricular Arte/Dança e sua vinculação em alguns descritivos do documento que orienta os conteúdos bimestrais.

Alguns vídeos, por se tratar de fragmentos ou a totalidade de espetáculos, nos fizeram optar também por outra forma que fugisse das amarras que se criaram no contexto local. Destinei momentos de planejamento escolar, para que pudéssemos compreender melhor os aspectos em torno de 4 vídeos: dois de espetáculos completos, sendo eles “Tempo” e “Manchete”; um com fragmentos do espetáculo “Fases da Lua” e o registro completo da performance “Uma dança por uma vida”. Como esses vídeos possuem tempo maior que os demais, não seria possível apresentá-los utilizando apenas uma aula ou parte dela. Foi necessária essa organização paralela junto ao corpo docente para que algumas aulas fossem remanejadas e pudesse dedicar um maior tempo com a turma.

Foram levantados alguns pontos importantes ao longo dos meses de maio e junho, período em que esses diálogos e exposições foram realizados nas aulas de Arte/Dança de acordo com a organização que mencionamos no parágrafo anterior. Do total de 25 vídeos acompanhados de relatos que me propus a realizar no tempo presente, após a exibição dos mesmos, tentamos classificar essas experiências a partir destes diálogos na perspectiva de identificar os contornos dos processos criativos que culminaram com as danças as quais compõem o memorial.

Dividimos essas danças a partir de quatro categorias: Aquelas em que dancei e não participei da criação (referentes aos períodos em que era aluno do

¹⁵ Essa expressão foi utilizada em vários diários de registro de conteúdos e planejamentos/planos de aula para que pudesse dedicar aulas completas e desenvolver as ações desenvolvidas para e junto à essa pesquisa. Foi utilizado como argumento alguns descritores de conteúdos presentes no “Documento Curricular para a Rede Municipal de Educação de Goiânia – EJA” da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2023), em específico “Dança e mundo do trabalho (pesquisa e diálogo com artistas locais)”, “Processo criativo e papéis do sujeito” e novamente “Produção cultural regional e formação em dança (formal/informal)”.

curso técnico de nível médio em dança contemporânea); aquelas em que criei a partir de processos rígidos, formatados, hierárquicos e sem incluir a figura de intérpretes enquanto potenciais criadores/as (referentes ao período em que fui professor desse curso); um outro conjunto de criações onde fomos intérpretes-criadores/as (conectadas ao período final, 2016 e 2017, em que fui docente do curso) e experiências mais recentes. Ainda definimos um outro subgrupo indicando criações que se baseiam na improvisação, tanto para a criação de repertório, quanto para a improvisação em cena, e, por fim, separamos criações que articulam elementos de Vídeo Dança.

Muitas reflexões surgiram a partir do relato verbal junto aos/às estudantes e, principalmente, com o diálogo coletivo, onde apareceram questões que só foram possíveis de ser disparadas pelo olhar do outro, com destaque para um *insight* que ocorreu no mês de junho ao dialogarmos acerca da obra “em VEZ DE UM...”, datada de 2016 e apresentada no âmbito do curso técnico de nível médio em dança contemporânea quando já era professor dele.

Nesse momento, abre-se um novo caminho e resolvemos nos aprofundar nas dinâmicas em torno da experiência de criação da obra mencionada. Percebo que haviam pistas situadas nesse espaço-tempo que poderiam elucidar questões ainda borradas, mas, que, ecoavam uma aparente busca por outros modos de criação em dança, sendo essa obra um disparador ainda não claro dessas relações.

Ao relatar aos/às alunos/as como direcionei o processo de criação dessa proposta, mesmo já compartilhado um relato no memorial sobre isso, pudemos perceber, ao assistir o vídeo da coreografia, o relato de novos apontamentos através de trocas, perguntas e diálogos propostos pelos/as estudantes que contribuíram nessas retomadas. Chegamos à conclusão de que essa obra foi criada a partir de registros autobiográficos dos/as dançarinos/as em formato textual, laboratórios de criação e improvisação baseados em pesquisas atravessadas pelas histórias de vida, e por fim, se constituiu como uma dança de criação coletiva sem hierarquização dos papéis de intérprete e criador/a. Apesar de já anunciadas essas dimensões no memorial, vários/as estudantes relataram compreender melhor nesse momento as imbricações que poderiam surgir entre autobiografias e processos de criação em dança.

A partir das pistas, desvios propostos e vislumbres possíveis, surgiu a necessidade de voltar meu corpo à experiência que vivi em torno dos processos

que culminaram com a criação da obra. Surge nessas fricções, entre diálogos com estudantes na escola e as constantes idas e vindas junto às experiências artístico-docentes, o impulso inicial para se pesquisar minha atuação no curso técnico em dança contemporânea enquanto aluno e professor, que culminou com o já mencionado trabalho “Dança e autobiografia: o que transborda da experiência?”, publicado em coautoria com meu orientador, um caminhar que apesar de paralelo à pesquisa, é atravessado por ela à medida que sinalizou e deu pistas para se criar percursos que possam ser coletivos e baseados em processos de gentileza.

4.2 Diálogos coletivos rumo à criação em dança

Ao fim do primeiro semestre de 2023 e início do segundo, após todo o processo de contato dos/as estudantes com o memorial artístico, foi proposto um exercício de coautoria para a criação artística em dança disparada por autobiografias.

A partir da segunda semana de junho, nossas conversas ao fim das aulas tinham o objetivo de apresentar aos/às estudantes uma proposta de chegada, sem que definíssemos o caminho de imediato. Apresento ao grupo a necessidade de criarmos uma proposta em dança que seja baseada em autobiografias, já que havia compartilhado minha história de vida a partir do memorial “As danças que dancei...” e acreditava ser potente que nossas autobiografias pudessem guiar processos de criação em dança.

Dedicamos algumas conversas para nos aprofundar na poética coletiva e autobiográfica em torno da obra “em VEZ DE UM...” enquanto inspiração e exemplo de uma dança que possui contornos parecidos com o que estávamos buscando. Surgiram, durante esses encontros, algumas referências de estudantes a um vídeo do memorial em que a dança era improvisada, e constituiu-se numa proposta de intervenção urbana “Me diga como se sente e minha dança te abraçará”, sendo importante delinear que traços emergiram desse diálogo ao assistirmos novamente o vídeo.

A referida proposta ocorreu no Parque Municipal Flamboyant, em Goiânia, no mês de julho de 2022, e compõe o acervo da segunda parte do memorial. Essa intervenção foi fruto de estudos realizados num componente curricular deste programa de mestrado, a partir da disciplina “Fundamentos Teóricos da Arte na

Educação" sob orientação da Prof^a Dr^a Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral. O referido vídeo é composto por seleções e edições do material audiovisual captado ao longo de 2 horas em que a intervenção urbana aconteceu no espaço do parque.

Em nossos diálogos, ao apresentar como foi construída a ideia que disparou a intervenção, bem como o formato como ela ocorreu, despertou interesse nos/as estudantes, pois rapidamente perceberam não se tratar de uma apresentação cênica com plateia, e sim de uma intervenção num espaço urbano, em que as pessoas não faziam ideia inicialmente do que ocorreria, até perceberem a ação e então participarem da mesma.

A poética em torno dessa proposta era articular o sentimento recente que a população tinha em relação ao fim das medidas de distanciamento social e a retirada da obrigação do uso de máscaras com a melhoria da resposta à pandemia de COVID-19 iniciada em 2020. Buscou-se provocar nas pessoas que dissessem, escrevessem ou desenhassem como se sentiam com naquele momento, uma indicação escrita e disparadora para quem pudesse se interessar em nos contar "Como se sente com tudo isso?" A partir das respostas escritas em papéis adesivos, fixados em nosso objeto cênico "mural dos sentimentos e corpos que transbordam" e logo retirados por meu colega Rogério Pereira e eu, passávamos a oferecer danças improvisadas guiadas pelos afetos e sentimentos que eram compartilhados no mural.

Toda essa construção, que em nenhum momento designa gestos e movimentos fixos para uma dança, reverberou em nossos encontros no mês de junho, dedicados especificamente para falarmos sobre intervenção urbana e performance artística, pois foi necessário diferenciar junto aos/as estudantes o que eram repertórios de danças/coreografias¹⁶ e como estas formas se diferenciam de criações guiadas por improvisações.

¹⁶ Para falar de repertórios utilizamos uma experiência realizada na Escola Municipal Maria da Terra no início do mês de junho de 2023, a criação e apresentação de uma coreografia na festa junina da escola. Como a festa junina da Escola Municipal Bernardo Élis ocorreria 2 semanas após a supracitada, resolvemos apresentar o mesmo repertório nessa escola, porém junto a estudantes de várias turmas. Foi bem simples compreenderem a noção de repertório a partir dessa experiência que ocorreu com todas as turmas da escola, e mesmo não sendo realizada especificamente junto à turma pesquisada, serviu de exemplo para avançarmos nos diálogos sobre esses diferentes formatos de um produto artístico de dança. Apesar de utilizarmos o repertório já criado como referência, algumas sequências coreográficas, músicas e figurinos foram alterados, o que também nos serviu de aprendizado para compreender os limites e possibilidades em partirmos de repertórios como recurso para o aprendizado de dança.

Definimos ao final desse conjunto de aulas, logo após a apresentação do repertório mencionado no parágrafo anterior com as demais turmas, que nossa criação final em dança transitaria entre performance, intervenção urbana ou vídeo dança, já que segundo os/as estudantes já haviam compreendido a noção de repertório e que essa não seria uma forma que gostariam de propor uma dança.

Fizemos, nesse período, um acordo para iniciarmos nossa trajetória rumo à criação: definimos que o primeiro passo de nossas experiências seria a escrita das autobiografias dos/as estudantes, para que pudéssemos a partir delas buscar traços, texturas, pistas, inspirações e indicações em nossas próprias histórias de vida que pudessem se tornar dança. Havia um anseio muito grande do que contar, já que o exemplo de autobiografia que tiveram a partir do meu memorial era repleto de vídeos e histórias dançantes, e, inicialmente, percebemos que poucos/as alunos/as tinham relatos de danças nesses contextos formais como apresento no material.

Paralelo a esses movimentos mencionados acima, ainda no mês de junho, lanço o desafio de como guiar as autobiografias dos/as estudantes já pensando nos contornos que elas poderiam assumir para disparar processos de criação em dança. Surge, então, a ideia de uma aluna para que eu crie uma espécie de roteiro a direcionar melhor os aspectos de uma história de vida que poderiam ser interessantes para revelar e indicar traços de uma dança. Diante dessa indicação e inspirado por todas essas incursões autobiográficas realizadas até o momento, crio o que passei a chamar no contexto de nossas aulas de “roteiro poético” sob o nome “Pequeno guia para histórias e danças” (apêndice A), um conjunto de perguntas a serem respondidas que apontam referências que posteriormente poderemos utilizar para a criação em dança.

A partir de aberturas, desvios e reformulações, traços dos processos de gentileza que viemos reforçando, começava a se desenrolar as relações entre dança e autobiografia que são pontos de encontro nessa investigação. Ao longo de duas aulas produzimos sete autobiografias, partindo do roteiro poético, as quais foram apresentadas pelos/as estudantes em roda de conversa, onde também dialogamos sobre os elementos apresentados e como estes podem constituir a poética de uma dança. A partir do “Pequeno guia para histórias e danças”, acessamos diferentes contornos das histórias de vida e relacionamos estes a visualidades (cores e aproximação com produções audiovisuais), sonoridades

(paisagens sonoras afetivas), estados do corpo, sentimentos e a questão final “Com todos esses elementos (sons, cores, texturas, sensações e sentimentos) como esses corpos se moveriam?” numa tentativa de que os/as estudantes expressassem mais diretamente como dançariam ou seriam dançadas suas vidas.

A partir da escrita das autobiografias dos/as estudantes nos dedicamos a dois caminhos que inicialmente propus: o de definirmos provisoriamente como seria nossa criação em dança (performance artística, intervenção urbana ou vídeo dança) e a proposta de vivenciarmos um conjunto de experiências baseadas nos traços que identificamos a partir das autobiografias e que seriam desenvolvidas através de jogos de improvisação, laboratórios de pesquisa de movimento e composições de células coreográficas. Foi decidido, coletivamente, que nos dedicaríamos a elaborar uma dança que não seria apresentada, mas que “aconteceria”¹⁷, reflexão coletiva a que chegamos e que indica trânsitos entre performance artística e intervenção urbana.

A partir desses pontos de encontro apresento aos/às alunos/as o grupo P.I.A.D.A. (Projeto de Incubadora Artística em Dança) do IFG - Campus Aparecida, na perspectiva de uma referência de coletivo em dança que poderíamos ter acesso e que desenvolve ações artísticas nos campos da performance. Foram utilizados vídeos e imagens do meu acervo pessoal do trabalho “Corpoética” apresentado pelo grupo em 2022 no IFG - Campus Cidade de Goiás, ocasião a qual realizei a captação de imagens e áudio.

Nos diálogos coletivos nos dedicamos a falar das percepções, traços e poéticas em torno de “Corpoética”, sobretudo nos momentos iniciais em que compartilho meu relato enquanto responsável pelo registro e de quem teve contato com a obra. Nas duas aulas em que nos conectamos com essa experiência, a partir de relatos e materiais audiovisuais, surgiram alguns elementos importantes nessas trocas.

Com destaque para os traços de intervenção urbana, sendo o espaço do campus onde ocorrera um disparador de ações de dança, em momentos com

¹⁷ A expressão “acontecimento” surgiu em uma das aulas em que dialogamos sobre que era performance artística, e um estudante ao perceber que a relação dos/as intérpretes e plateia era dissolvida, e nesse sentido não era uma apresentação, e sim um acontecimento. O entendimento coletivo sobre ações performáticas que conseguimos chegar a partir desse ponto se aproximam das reflexões de Malavolta (2017).

característica de improvisação e outros disparados no que pudemos perceber por células coreográficas. Foi possível perceber trocas dançadas, em momentos sincronizadas e outros em que essas células se dilatavam em construções coletivas com gestos e qualidades de movimento parecidos.

Percebemos junto a alguns diálogos que tanto o espaço quanto a presença são elementos importantes para esse tipo de ação, que parte de estruturas diferentes daquelas que culminam com coreografias/repertórios, para compor o acontecimento.

Paralelo a esses momentos de diálogo em torno de danças “acontecimentos” apresento aos/às estudantes a ideia de convidar o grupo P.I.A.D.A. para criarmos juntos uma performance artística ou intervenção urbana na escola que tivesse como tema nossas próprias histórias de vida. Resolvemos que as autobiografias criadas ao longo das aulas poderiam ser disparadoras de danças, sendo essas improvisadas e que poderiam ocorrer utilizando como sonoridades as indicações de paisagens sonoras afetivas que cada autobiografia continha.

Uma situação que direcionou essas construções, foi quando uma aluna percebeu que o grupo P.I.A.D.A., a partir das imagens e vídeos apresentados em aula, possuía o número de integrantes igual à quantidade de autobiografias que produzimos, e, rapidamente, num súbito grito me diz sentada, ao fundo da sala, em uma exaltação que reverberou na troca da posição sentada para de pé a seguinte frase: “Professor, e se fosse uma dança por uma vida?” momentos antes de explicar que essa relação poderia ser explorada para pensarmos junto ao P.I.A.D.A. a dança que ocorreria posteriormente em nossa escola.

Nessas idas e vindas, me reúno uma primeira vez com o P.I.A.D.A., nas dependências do IFG - Campus Aparecida de Goiânia, para apresentar o convite ao grupo e dialogar sobre os primeiros movimentos em torno dessa ação que ocorreria na escola, delineando os processos de construção da proposta junto aos/às estudantes e de onde partimos para chegar nessa construção. Percebo, nesse encontro, que algumas questões ainda precisavam ser amadurecidas para que pudéssemos explorar melhor as relações entre dança e autobiografia. Essas questões eram, por exemplo, pensar como as paisagens sonoras afetivas atravessariam as construções em dança, como se estabeleceria a relação entre performer e as autobiografias, já que uma das definições era a de que cada integrante do grupo teria contato apenas com uma história de vida.

Uma das definições a que chegamos nesse encontro foi de que a paisagem sonora afetiva¹⁸, que é apresentada em cada autobiografia, seria um ponto de atenção na ação, convidando quem (performer) teve contato com aquela história de vida em que aquela paisagem sonora foi sinalizada, para assumir o local de guia da que ocorreria, a partir da qual os/as demais desenvolverão construções dançantes.

Após essas trocas, compartilho com os/as estudantes esses diálogos junto ao P.I.A.D.A., já apresentando para os/as mesmos/as a ideia de que a ação com o grupo não seria viável de ocorrer no primeiro semestre, já que o período letivo antes das férias estava bem próximo. Resolvo, então, partilharmos um caminho já sinalizado e ainda não indagado, aquele em que utilizaríamos traços das nossas autobiografias como disparadores de processos de pesquisa de movimento.

Nas últimas 4 aulas do semestre letivo, nos dedicamos a experienciar o que provisoriamente chamamos de “laboratórios de criação autobiográficos”, em que realizamos dinâmicas de improvisação em dança onde inicialmente atuei enquanto provocador, indicando elementos e traços objetivos e subjetivos que poderiam designar movimentos, tais como: pesado, triste, vermelho, azul, alegria, violência, rápido, devagar e tantos outros, com a ressalva de que essas eram expressões retiradas das autobiografias dos/as estudantes, já havendo uma primeira relação criada anteriormente pelo diálogo ao falarmos sobre esses traços e como eles poderiam ser utilizados como disparadores para a criação em dança, sendo os laboratórios de criação autobiográficos um espaço em que essas relações se fariam agora em movimento.

Nas duas últimas aulas destinadas a essas investigações, percebemos não ser necessário um provocador para as ações, pois nas conversas, entendemos uma relação ímpar que se cria entre dança, história de vida e indivíduo nesse território em que resolvemos caminhar, já trazia elementos suficientes. Já era possível perceber nos/as estudantes traços e qualidades dos movimentos relacionados às provocações que eram feitas, em alguns casos de forma literal e repetitiva.

¹⁸ Paisagem sonora afetiva foi um conceito que resolvemos delinear juntos/as (estudantes e professor) firmado a partir de alguns entendimentos que foram possíveis chegarmos. Efetivamente, essas paisagens são músicas escolhidas pelos/as estudantes a partir de indicações de que a sonoridade escolhida seria a moldura de sua autobiografia, uma atravessando a outra, uma paisagem sonora que fosse significativa para contornar os aspectos que cada um/a trouxe de sua vida ao escrever sobre ela, portanto “paisagem sonora afetiva”. Essa expressão também se inspira em estudos de Cox (2017) ao falar sobre como os sons nos atravessam na vida cotidiana e influenciam na forma como percebemos o ambiente em nossa volta.

Os processos de pesquisa de movimento a que nos lançamos, inicialmente com direcionamentos de voz e corpo feitos por mim ao longo da atividade, o grupo concordou em nomear de guiadas, referentes às primeiras 2 aulas (improvisações guiadas), e nas duas últimas, autônomas (improvisações autônomas). É importante ressaltar que ambos os processos são guiados pelas autobiografias, porém nos primeiros me coloco nesse lugar de estabelecer as relações entre dança e vida a partir das minhas percepções em relação ao contato que tive com o material produzido pelos/as estudantes e nos últimos os/as próprios/as estudantes constroem esses atravessamentos entre suas próprias vidas e os traços já identificados e tantos outros que só poderiam surgir nesta relação de autonomia, de auto provocação, de um lugar passivo em se deixar atravessar pela experiência de conectar dança, vida e corpos presentes.

Não houveram registros audiovisuais dessas aulas, pois os/as alunos não se sentiram confortáveis para tal, e respeitando o diálogo coletivo como um dos alicerces dessa caminhada, mesmo o grupo tendo assinado os termos dessa pesquisa para que a captação pudesse ser realizada, nestas quatro aulas não utilizamos este recurso.

Ao final desse ciclo de aulas, em que ampliamos as relações entre dança e história vida a partir das autobiografias dos/as estudantes e laboratórios de criação autobiográficos, com destaque para aqueles que as relações de autonomia foram percebidos, ainda dialogando sobre a construção coletiva da ação junto ao P.I.A.D.A. aos finais das aulas, foi definido no último encontro algumas questões sobre o que já passamos a chamar de performance “Uma dança por uma vida”, muito conectados com o momento em que surge essa expressão em uma das aulas.

Mantivemos a definição de que cada performer teria contato apenas com a autobiografia que lhe foi repassada, sendo a escolha de forma aleatória. As questões acerca da utilização de objetos cênicos e figurinos, optamos por não definir, pois percebemos que poderiam ser explorados pelos/as performers a partir de traços das autobiografias que tiverem contato, sendo o espaço um elemento em que não nos dedicamos a conversar, pois a escola possui apenas dois lugares onde a ação poderia ocorrer, na quadra de esportes ou no pátio, sendo esse último definido por questões técnicas de iluminação e logística.

Antes do primeiro semestre letivo acabar, me coloco na tarefa de produzir um texto que possa ser repassado ao P.I.A.D.A. em que todos esses pontos de

encontro a que chegamos pudessem ser indicados, delineando os traços da performance “Uma dança por uma vida” que viria acontecer após o retorno das aulas. Essa escrita, entregue ao grupo no mês de Agosto, sob o nome “Provocações e reflexões sobre a performance artística do P.I.A.D.A.” (Apêndice B) foi apresentada a partir de um relato dos processos desenvolvidos desde o início da pesquisa até aquele momento, seguido de reflexões sobre o que nomeamos provisoriamente “Dança Vida” e o conjunto de definições que disparam e organizam alguns elementos da performance “Uma dança por uma vida”, criados a partir dos diálogos que tive junto aos/às estudantes da escola e ao grupo P.I.A.D.A.

Até o acontecimento da performance me comuniquei com o grupo a partir de mensagens instantâneas, onde compartilhamos diálogos em torno dos contornos da ação que seria realizada, bem como organizar e repassar o material referente às autobiografias dos/as estudantes, estas disponibilizadas nos formatos de áudio, texto escrito ou digitado, acompanhados de um arquivo contendo a paisagem sonora afetiva indicada. Esses arquivos foram alocados em uma pasta e subpastas em um domínio na nuvem, identificadas apenas por números, compartilhadas com o grupo, sendo a escolha feita de forma aleatória pelas pessoas integrantes.

Um fato importante a ser relatado é que o grupo, após o retorno das férias contava com 3 integrantes, e nas idas e vindas entre acontecer ou não a performance, decidimos que a mesma ocorreria com a minha inclusão enquanto performer e a redistribuição dos materiais de forma aleatória, sendo que uma pessoa teria contato com uma autobiografia e as outras com duas cada uma.

Feitas essas considerações em torno dos percursos que compartilhamos nesse diálogo plural, vale ressaltar que essas conversas entre o coletivo de estudantes da modalidade EJA da Escola Municipal Bernardo Élis em Goiânia e as pessoas integrantes do grupo P.I.A.D.A. do IFG - Campus Aparecida de Goiânia, situados a 32 km de distância, se valeram dessa organização em que eu acabei sendo uma espécie de mensageiro pelas questões logísticas de difícil resolução em se conectar os/as estudantes aos/às integrantes do grupo. Mesmo nesses trânsitos distantes, buscamos nos aproximar a partir da criação coletiva de uma ação performática na escola que acreditamos ampliar as perspectivas em direção a práticas de dança que reforçamos mais uma vez, serem emolduradas por processos de gentileza, por serem coletivas, não hierárquicas, partirem dos nossos próprios corpos e as relações destes com suas histórias de vida, privilegiando a

abertura à proposição de todos/as e a noção de pertencimento.

4.3 Entre possibilidades, experiências e vislumbres

Pretendemos, aqui, dialogar junto à experiência que se desenvolveu na escola a partir da ocorrência da performance artística “Uma dança por uma vida”, que aconteceu na Escola Municipal Bernardo Élis no dia 17 de outubro de 2023 no período noturno, bem como dos diálogos posteriores junto aos/às estudantes acerca dessa ação.

Para iniciar esse diálogo é preciso partir de um fato que acabou por prejudicar o que havíamos planejado. No início do mês de outubro do referido ano, os profissionais da educação ocupantes de cargos administrativos entraram em greve. Em nossa escola, em específico, poucos servidores aderiram ao movimento, porém percebemos que nos dias seguintes ao anúncio público da greve, os/as alunos/as da EJA diminuíram a frequência na escola.

Diante desses fatos e com o passar dos dias, percebemos diminuir ainda mais o número de alunos/as frequentes, momento o qual percebemos que estes/as deixaram de vir por questões ligadas ao funcionamento parcial da escola e algumas atividades serem prejudicadas.

Os meses de agosto e setembro foram dedicados inicialmente a retomar os conteúdos obrigatórios presentes no documento orientador e relembrar os diálogos rumo à performance que ocorreria na escola. Nos dedicamos a criar um texto¹⁹ em que pudéssemos evidenciar os contornos da performance que foram possíveis propormos nos diálogos coletivos rumo à coautoria dessa obra. Foi possível percebermos nos diálogos que a noção de pertencimento da turma em relação ao processo de construir junto ao P.I.A.D.A. se tornou um dos alicerces para nossa performance. Por várias vezes percebemos que ao falar desse trabalho, os/as alunos/as sempre se incluíam como coautores/as ao utilizar expressões como “nossa dança”, “nossa performance”, “nossa pesquisa”.

¹⁹ Sob o nome “Provocações e reflexões sobre a intervenção artística do grupo P.I.A.D.A.” essa comunicação entre nós, alunos/as e professor da escola e o grupo foi construída ao longo de 5 encontros em que dedicamos metade das aulas para elaborar esse texto. Há a menção de uma proposta que foi vislumbrada, de nome Dança Vida, que não prevaleceu até o final dessa pesquisa, pois ao analisar a experiência junto a atravessamentos possíveis a partir da Prática Artística como Pesquisa presentes em estudos de Vieira (2023) foram reveladas nuances e possibilidades outras que são apresentadas como sugestões para possíveis ações futuras.

A noção de pertencimento atravessa os processos de gentileza em dança que viemos anunciado ao longo do texto, à medida em que para pertencer é necessário envolvimento, participação e escuta, sobretudo eu, professor, que antes percebia uma certa dificuldade da turma em se colocar no lugar de propor desvios e sugerir mudanças de postura. Agora, não só se sentiam confortáveis em apontar sugestões como, também, se incluíram no processo.

Essas relações emolduram o ambiente educativo e a práxis na escola a partir da inclusão de todos/as a partir da abertura à proposição e dissolução de hierarquias entre a relação professor e alunos/as, traços importantes e que vão de encontro às ideias de Freire (2005 e 2019) e hooks (2017) acerca da amorosidade e práticas educativas transformadoras, que emolduram o conjunto de ações desenvolvidas e dão contorno a processos de gentileza em dança a partir de relações coletivas, mais horizontais e com abertura à proposição.

Na noite em que “Uma dança por uma vida” ocorreu na escola, tivemos a presença total de 30 alunos de todas as turmas da instituição, número diferente se comparado a outros momentos, o que acreditamos ser relacionado ao movimento de greve que vinha ocorrendo na rede de ensino. Toda a ação em torno da performance foi registrada a partir de fotos e captação de vídeos, sem intercorrências de problemas técnicos, sendo iniciando após o lanche dos/as estudantes, por volta das 20 horas.

Iniciamos no pátio da escola, Luciana Ribeiro, Cinara Santana, Ysa Cardoso e eu, os primeiros movimentos da performance, guiados pela primeira paisagem sonora, disparadora da ação que ocorreria. Apesar de deixar claro que a ação performática que desenvolvemos não era uma apresentação e sim um acontecimento, em que a participação de quem se sentir interessado/a ser possível e potente, não tivemos, ao longo dos quase 24 minutos da performance, muitos momentos de participação dos/as presentes, restritos a interações pela fala e reações a provocações que ocorriam nos diálogos corporais próximos aos/as estudantes.

Posteriormente, foi possível perceber que apenas duas alunas da turma do 5º período, na qual esse protocolo de pesquisa foi desenvolvido estavam presentes, o que nos fez dedicar ao material que fora produzido a partir de fotos e vídeos enquanto recurso para que pudéssemos dialogar com os/as estudantes nas próximas aulas, com a esperança de que a frequência dos/as mesmas aumentasse.

Foram produzidas 102 fotos e um vídeo onde foi registrada toda a performance. Esses arquivos foram alocados em uma plataforma de nuvem, sendo compartilhados com os estudantes e utilizados como material pedagógico em seis aulas em que vivenciamos novamente laboratórios de criação autobiográficos na perspectiva da autonomia. Contudo, agora embebidos de outras relações possíveis ao perceber como suas autobiografias se tornam danças nos corpos de outras/os. Nesses encontros, assistimos ao vídeo e apreciamos algumas imagens, enquanto realizamos dinâmica de percepção do corpo e preparação/aquecimento para nos movimentar.

Na sequência, foi desenvolvido o laboratório de criação autobiográfico onde me coloco na figura de mais um corpo dançando, nesse território que agora não presumia fala, requeria uma escuta atenta aos traços e pistas que o corpo ia dando nas experimentações coletivas. A frequência dos/as estudantes já era maior, apesar de ainda não atingirmos metade das pessoas matriculadas na turma.

Nos dedicamos, nessas aulas, a experienciar esse processo por pelo menos 20 minutos, sem a necessidade de conversarmos ao final, ficando apenas aquela sensação de cansaço e prazer, muito relatada pelos/as estudantes nos dias seguintes. Entre suor e sorrisos provocados pelo dançar em conexão com nossas vidas e entre nós mesmos, foi possível percebermos que ao criar e dançar na presença uns dos outros dissolvia-se uma dificuldade percebida anteriormente, a de estar em cena e dançar em situações que envolvem pessoas observando, reflexões que foram feitas por vários/as estudantes.

No que se refere à escrita junto a essas experiências, ainda existem elementos que transbordam nas entrelinhas e que necessitam serem aprofundados, dos quais ressalto as aproximações que as experiências dos laboratórios de criação autobiográficos, a própria performance “Uma dança por uma vida” e aos processos de gentileza que viemos tentando iluminar ao longo da escrita - há uma conexão entre algumas estratégias desenvolvidas que até aqui apresentamos com estudos de Vieira (2020, 2023) sobre o trabalho com memórias corporificadas, elementos os quais provocam alguns desvios e vislumbre possíveis em ações futuras.

De acordo com Vieira e Bond (2017), tratar de memórias corporais e experiências vividas²⁰ não é uma tarefa tão simples e que se destina apenas à

²⁰ Não utilizamos o conceito de experiências vividas em nosso trabalho, pois percebemos que devido a orientação inicial a partir da pesquisa autobiográfica e como designou a construção do memorial e

criação de um enunciado factual de momentos marcantes. As autoras apresentam a ideia de uma escrita corporificada, em que a descrição sensória e visceral é importante por trazer os traços dessas experiências a partir da descrição “sentimentos, sensações corporais, diálogos, percepções temporais e espaciais” (Vieira e Bond, 2017, p. 136).

Foi possível perceber que as autobiografias dos/as estudantes que partiram de um roteiro poético inicial criado para orientar a escrita não provocou esse tipo de relação, pois as 19 perguntas que constituem o material em sua maioria designam relações de representação social, tais como: *“O que mais você deseja na vida? Você é apaixonado por algo ou alguém? O que esse algo ou alguém representa pra você? Se tudo que nos marca na vida acaba deixando marcas, quais são suas cicatrizes? Você acha que essas marcas te fortalecem ou são obstáculos? Existe uma potência artística nessas marcas. Se elas comporem uma obra dirigida por você, qual seria essa obra? Quais foram e quais são suas experiências e gostos em relação a arte em geral? E em relação a dança?”* (Apêndice A).

Foi possível perceber que talvez o direcionamento para outras questões mais subjetivas que não designam diretamente estados corporais, sentimentos e um relato mais rico em detalhes, dificultou que os/as estudantes criassem outras relações. Apesar de nos laboratórios de criação autobiográficos construirmos direcionarmos para a pesquisa de movimento, a criação autoral, essas relações em alguns momentos ainda podiam ser percebidas por construções miméticas, em que algumas indicações feitas por mim nos encontros em que atuei como mediador e provocador eram as únicas referências utilizadas, deixando a presença, o encontro, as possíveis trocas numa camada borrada, que poderia ser potencializada por disparadores que se pudessem provocar outras experiências.

Ao socializar essas percepções que tive ao final do protocolo de pesquisa, em quatro encontros dedicados a falarmos abertamente sobre tudo o que fizemos, inicialmente busquei refletir junto à turma um incômodo que me atravessava. Percebi que ao longo o processo dançamos pouco, e apesar de termos apreciado

das autobiografias dos/as estudantes, foram propostos no início dessa pesquisa a vinculação com as ideias sobre experiência de Jorge Larrosa e Walter Benjamin. Compreendemos que o conceito de experiência vivida aprofunda as dimensões em se trabalhar com processos de criação disparados por histórias de vida, sendo essas relações encaradas aqui como vislumbre de possíveis experimentações futuras. Experiência vivida nessa perspectiva pode ser melhor compreendida a partir da obra “Mosaico de Pesquisas em Artes da Cena: em foco dança contemporânea e performance” de Vieira (2023) e “Experiências vividas em dança: Arte e relacionamento corporificado” de Vieira e Bond (2017).

várias obras de dança, falarmos de processos de criação mais abertos, exercitarmos a pesquisa artística a partir de laboratórios de criação autobiográficos, construirmos caminhos juntos/as em direção à produção de uma obra, me perguntava os motivos que levaram a esse sentimento de frustração em não conseguir a participação do coletivo na ação.

Uma pista que já percebia apontar para essas reflexões é o fato de perceber que minhas experiências com dança apresentadas no memorial designavam construções coreográficas virtuosas, com movimentos complexos e aspectos técnicos bem evidentes. Em um desses encontros para refletirmos sobre os processos que desenvolvemos, um estudante compartilha a ideia de que não se sentiu capacitado para estar em cena, e por isso não foi no dia da performance. Nas trocas que tivemos a partir dessas reflexões foi possível perceber que minhas atuações como dançarino e coreógrafo, incluindo a obra “em VEZ DE UM...”, apesar de se privilegiar por processos abertos à proposição e utilizar autobiografias como disparadoras da criação, ainda designava uma construção técnica muito fechada em relação aos movimentos, o que causou na turma a dificuldade de se reconhecer enquanto corpo dançante nas ações da escola, tendo em vista que essa obra foi a pista inicial que designou a criação da performance.

A partir de percepções dessas conversas, também foi possível compreendermos que a dificuldade dos/as estudantes em estar em cena foi reforçada pelo entendimento dos/as mesmos/as em não se sentirem prontos para tal, pelo motivo dos exemplos a que recorremos a partir da minha experiência artístico-docente possuírem traços de uma dança “muito profissional”, expressão utilizada por uma aluna ao falar sobre o tema no último encontro.

É importante dizer que há uma margem de constrangimento envolvida, que me causa um sentimento de angústia, por não ter compreendido com mais ênfase anteriormente que minhas experiências dançantes, sobretudo ao me mudar para Goiânia são restritas a escolas de dança, e designadas por uma formação técnica, entendida como um requisito para se tornar um bom bailarino. Conversamos sobre esse ponto e manifestei à turma um desejo de que gostaria de termos dançando mais ao longo do processo que constitui o protocolo de nossa pesquisa.

Apesar de vislumbrar que poderíamos ter estabelecido outras conexões em que fosse possível mais moveres, mais trocas em dança, percebo que a partir dos relatos desse diálogo junto aos/às estudantes que para o coletivo foi importante ter

contato e refletir com processos de criação em dança que foram apresentados junto ao memorial. Houveram muitos relatos sobre a experiência de coautoria da performance artística do grupo P.I.A.D.A. na escola e a associação com outras possibilidades na dança para além da relação de interpretar uma coreografia, sendo destacado por uma estudante que estava presente no dia em que ocorreu “Uma dança por uma vida” de que se considera intérprete-criadora da ação, mesmo não se sentindo confortável em participar das trocas dançantes com as pessoas do grupo.

O desenvolvimento das ações, seguidas de diálogos coletivos, ajudaram a vincular a práxis em dança na escola a partir da amorosidade dos processos educativos. Os materiais artístico-pedagógicos construídos para auxiliar nas experiências, suas reformulações, os desvios propostos pela coletividade a partir da abertura e a empatia, a proposição constante da horizontalidade das relações em direção à noção de pertencimento, constituem esse conjunto de práticas a que chamamos de processos de gentileza em dança.

Considerações Finais...

Durante os caminharos aqui desenvolvidos buscamos provocar breves reflexões acerca dos processos de gentileza em dança. Procurei me deixar atravessar por experiências enquanto artista-professor-pesquisador e partir de constatações junto a essas para construir estratégias artístico-pedagógicas junto aos/às estudantes do 5º período da modalidade EJA na Escola Municipal Bernardo Élis em Goiânia. Os diálogos compartilhados e as possibilidades encontradas nesses entremeios, atravessam os relatos ao longo dos capítulos, sendo o conteúdo destes, inundados por reflexões coletivas, e, portanto, refletem posicionamentos que transbordaram das trocas ao longo das ações, e das vozes que refletiram juntas ao longo do percurso.

Os processos de gentileza em dança constituídos a partir dessas experiências, são possibilidades encontradas nas fissuras que foram possíveis no exercício que faço ao constatar aspectos que atravessam minha formação em dança. Perceber que uma perspectiva limitada entre os papéis de intérprete e criador/a sobretudo nas relações com processos de criação que experienciei, me seguiram ao longo de práticas artístico-docentes que desenvolvi, e acabaram por dilatar-se num estudo paralelo a essa pesquisa e que também ecoa na mesma. Essas múltiplas relações estabelecidas inspiraram a criação de materiais artístico-pedagógicos e experiências a partir destes.

Foi possível perceber nessas trocas que posturas e agenciamentos que reforcem a abertura ao diálogo coletivo e propositivo junto aos/às estudantes, a empatia que envolve tanto a aceitação do/a professor/a a desvios que possam ser vislumbrados e a horizontalidade nessas relações em sala de aula, as trocas de saberes e conhecimentos mútuas entre todos/as envolvidos/as e o apreço por um ambiente em que a práxis educativa esteja no entre, nas construções possíveis junto à coletividade. Tudo isso emoldura os processos de gentileza em dança que aqui exercitamos, sendo estes não um conjunto de passos ou dimensões a se chegar, mas uma abertura que propõe atravessamentos numa perspectiva experiencial e igualmente gentil aos processos de formação, tanto na perspectiva docente quanto de estudantes.

Dos caminhos que foram percorridos até aqui, as viagens e trânsitos possíveis em torno da minha história de vida e processos formativos com foco em experiências com dança, me fizeram perceber que houveram aspectos de mudança em como me percebo professor de dança na escola pública e em que medida algumas posturas e

agenciamentos poderiam ser reconstruídas a partir das reflexões ao longo desse estudo.

Tomo emprestada a frase que nomeia o terceiro capítulo desse trabalho para encaminhar as ideias finais desse texto, “A escola não tem roteiro”. Percebo que é importante que professores reconheçam como possibilidade a não padronização e endurecimento dos processos educativos, que a meu ver reaviva a possibilidade de termos experiências potentes, formativas. Que essas, possam promover aspectos da formação numa perspectiva experiencial, que no caso da docência em dança, espero ter contribuído com breves reflexões e apontamentos sobre possibilidades de guiarmos a práxis artístico-pedagógica na escola a partir de processos de gentileza em dança, aqui constituídos por e a partir de experiências com autobiografias e processos de criação.

Por não ter roteiro, a escola pública de educação básica, especificamente nos entremeios que envolvem a EJA, carece de abordagens e práticas educativas que sejam capazes de dialogar com a diversidade de pessoas que é característica dessa modalidade. Nessas andanças que aqui fizemos, não chegamos a roteiro algum, mas nos desvios, constatações, atravessamentos, estabelecimento de uma voz coletiva para afirmar nossos compartilhamentos e trocas que foram possíveis, essas posturas e agenciamentos emolduram breves apontamentos na direção de processos de gentileza em dança, e esperamos que tais experiências e a linguagem que ecoa destas possa comunicar e inspirar outras pessoas e pesquisas que possam se valer dessas reflexões.

Referências

BALDI, Neila. **Diários e Inventários como Processos Formativos em Dança**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 3, nº 8, p. 711-725, maio/agosto. 2018.

BALDI, Neila Cristina. **Es(ins)critas do corpo dançante**: narrativas singulares e plurais. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 02, n. 04, p. 41-56, jan./abr. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História**. São Paulo: Editora Ubu, 2009.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Memórias e práticas instituintes na escola**. Anais da XXVI Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Poços de Caldas, 2003.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas**: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37– 48, 2018. p37 - 48. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/552/522> Acesso em: 24 de novembro de 2023.

BUARQUE, Isabela; SEIDLER, Lara. “Saberes necessários à prática educativa” em dança: diálogos com Paulo Freire. In: BALDI, N.; ARAÚJO, L. V. C. DE; ZANELLA, A. K., (Organizadores). **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. – Salvador: Editora ANDA, 2020. p. 367 - 381. Disponível em: <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-4-PROCESSOS-CRIATIVOS.pdf> Acessado em: 12 de dezembro de 2023.

COX, Trevor. Onda Sonora: **Uma Odisseia Científica pelo Som**. Tradução de Raphael Faro. São Paulo: HarperCollins, 2017.

CYPRIANO, Abner Sanlay; CARVALHO, Caroline. **O artista-professor-pesquisador**: A dança de salão em processo a/r/tográfico. Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2008-2013.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Em Busca da Escrita com Dança**: Algumas Abordagens Metodológicas de Pesquisa com Prática Artística. Dança, Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, v.2, n.2, p. 18-36, julho/dezembro 2013.

FERNANDES, Ciane. Somática como Pesquisa: Autonomias criativas em

movimento como fonte de processos acadêmicos vivos. CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. A. (Org.). **Práticas Somáticas em dança: Body-mind-centering em criação pesquisa e performance**. Brasília, DF: Editora, IFB, 2019. p. 121-129.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Shaffter, São Paulo: Revista dos tribunais Ltda, 1990.

HEIDEGGER, M., BOSS, M. (Org.). **Seminários de Zollikon**. (Trabalho original publicado em 1987). Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco. 2009.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?format=pdf> Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04 - 27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi – 1ª ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MALAVOLTA, A., P. P. **Performance, corpo, limite e acontecimento: uma experiência através das artes visuais**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. p. 87. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13698> Acessado em: 15 de Março de 2023.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de

Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAA28kAC/memoria-identidade-social>
Acessado em 20 de Agosto de 2023.

RODRIGUES, G. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processos de Formação**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. **Documento Curricular para a Rede Municipal de Educação de Goiânia - EJA**. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. **Documento Curricular para a Rede Municipal de Educação de Goiânia - EJA**. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, 2022.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. **Prática Artística como Pesquisa no Brasil: reflexões iniciais**. Revista de Ciências Humanas. V. 22. N. 2. Junho-Dezembro, 2022. Editorial, p. 5 – 8. Dossiê Práticas como Pesquisa: criação / (Des)Organização dos corpos da cena. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230/7581> Acessado em 10 de setembro de 2023.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. **Prática como Pesquisa nas Artes da Cena**. Cadernos do JIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – Nº 48. 2022a Salvador (BA): UFBA / PPGAC, 2022a. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/article/view/61036/32411> Acessado em 14 de outubro de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Paulo Henrique Alves; RODRIGUES, Roberto. **Dança e autobiografia: o que transborda da experiência?** Anais do 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Edição Digital. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2023. p. 1944 – 1960.

VIEIRA, Alba Pedreira. **Mosaico de Pesquisas em Artes da Cena: em foco dança contemporânea e performance**. Belo Horizonte: EBA/UFMG; São Paulo: Tikinet, 2023.

VIEIRA, Alba Pedreira. **Trocas in-ex-corporadas na formação em artes: uma proposta que valoriza formas de conhecimento do corpo e de povos originários**. Teatro: criação e construção de conhecimento, V. 8, N. 1e 2, p. 203-218, 2020.

VIEIRA, Alba Pedreira; BOND, Karen E. **Experiências vividas em dança: arte e relacionamento corporificado**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG.v.7, n.14, p. 129-152, 2017.

WEGNER, Bárbara Pires. Reelaboração de uma trajetória através da escrita de um diário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriッサ Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 12-34.

APÊNDICE A

“Pequeno guia para histórias e danças”

Onde você nasceu? Qual sua idade? Qual a melhor experiência já viveu na vida? E qual a pior? O que mais você deseja na vida? Você é apaixonado por algo ou alguém? O que esse algo ou alguém representa pra você? Se tudo que nos marca na vida acaba deixando marcas, quais são suas cicatrizes? Você acha que essas marcas te fortalecem ou são obstáculos? Existe uma potência artística nessas marcas. Se elas comporem uma obra dirigida por você, qual seria essa obra? Quais foram e quais são suas experiências e gostos em relação a arte em geral? E em relação a dança?

Se tudo isso que me disse fosse uma dança, um filme, uma performance, uma cena de novela, qual seria a trilha sonora? Se suas marcas pudessem ter cores, quais seriam elas? Se sua história fosse um pano sujo, porém perfumado, que textura teria esse tecido? Se você assistisse a um filme sobre sua vida, qual seria a temática? Quais os dois principais sentimentos que atravessariam essa obra? Imagine agora que esse filme teria pessoas dançando. Com todos esses elementos (sons, cores, texturas, sensações e sentimentos) como esses corpos se moveriam?

APÊNDICE B

IFG/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida

de Goiânia Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e

Extensão – GEPEX Mestrado Profissional em Artes –

PROFARTES

Provocações e reflexões sobre a intervenção artística do grupo P.I.A.D.A.

“Uma dança por uma vida”

Nossa Intervenção Artística “Uma dança por uma vida” pretende ser uma performance com possibilidades interventivas na Escola Municipal Bernardo Élis, contando com a presença da comunidade escolar do período noturno. Essa intervenção artística faz parte do protocolo de pesquisa aprovado junto ao Comitê de Ética do IFG, no qual desenvolvo a pesquisa intitulada “Das danças que dancei aos encontros na escola” orientada pelo profº Ms. Roberto Rodrigues e dividida em três experiências disparadas por reflexões autobiográficas e experienciais sobre nossas histórias de vida.

A primeira experiência dessa pesquisa se refere à criação de um memorial autobiográfico intitulado “As danças que dancei...”, primeiramente disponível em forma de playlist com vídeos na plataforma Youtube, que foram utilizados em aulas de vídeo-exposição para que elaborássemos reflexões sobre os processos de criação que tive acesso ao longo da vida e que foram possíveis de encontrar registros audiovisuais.

A segunda experiência dessa pesquisa se refere à performance que realizaremos na escola. Para tanto é importante dizer brevemente como surgiu o convite para o P.I.A.D.A. Após a exposição aos estudantes do memorial artístico “As danças que dancei...” nos dedicamos a refletir sobre uma experiência com dança e histórias de vida/autobiografias possível e que fosse na escola. Após muitos diálogos, o coletivo percebeu que essa

experiência poderia ocorrer a partir de uma coreografia, espetáculo, performance, intervenção, vídeo arte ou vídeo dança. Decidimos que essa experiência não seria um monte de coisas, e que os(as) estudantes gostariam de apreciar algo em que não necessariamente estivessem dançando e que fosse coreografado, mas que fosse algo em que também pudessem dançar, já que a única definição da experiência é que fosse sobre histórias de vida, e que poderíamos construir nossas autobiografias para provocar a ação que ocorrerá na escola. Nesse sentido, percebendo as características do que o coletivo decidiu, apresento para os(as) alunos(as) do 5º período da escola (turma em que a pesquisa é desenvolvida) a ideia de uma performance/intervenção artística de um grupo de dança na escola, e que o disparador para essa situação seriam as nossas próprias autobiografias/histórias de vida, numa proposta que seria baseada na improvisação em dança, assumindo a presença e intervenção de todos(as) os(as) presentes.

Seguindo essa dinâmica, apresento aos(as) alunos(as) o grupo P.I.A.D.A. bem como as formas de dança em que o grupo se dedica a explorar e como as mesmas dialogam com a proposta que estamos definindo no momento. Passamos então a delinear uma proposta e suas características para que seja feito o convite formal ao grupo. As primeiras definições que fizemos foram acerca da importância de construirmos autobiografias de todos os(as) estudantes, e para tal foi criado o “Pequeno guia para histórias e danças”, um roteiro poético para escrevermos nossas histórias de vida. A partir desse roteiro definimos algumas categorias importantes para interferirem na proposta da intervenção, a paisagem sonora e os traços e texturas dos movimentos. Cada estudante criou um áudio, texto escrito, desenho ou vídeo com sua autobiografia, em cada um destes sinalizando uma paisagem sonora para um possível momento em que sua história fosse dançada, sua vida sendo dança.

Coletivamente já havíamos compreendido que esse tipo de proposta artística se organiza a partir da improvisação em dança, sendo a presença e o tempo presente fluxos que atravessariam toda a ação. Dessa forma resolvemos que o coletivo de estudantes não identificaria suas autobiografias, mas que essas seriam previamente repassadas ao grupo P.I.A.D.A. para provocarem a ação que ocorrerá na escola que terá como disparadoras suas histórias de vida e as paisagens sonoras afetivas que as emolduram.

Após organização de todo o acervo colhido a partir da construção das autobiografias dos(as) estudantes e primeiro contato com o P.I.A.D.A. para formalização do convite e primeiros diálogos sobre a ação proposta, percebo junto ao grupo alguns elementos que

poderiam potencializar a intervenção artística. O acaso, imprevisto, sempre me instigou por suas potencialidades de ativar o corpo na presença desse fato na dança de uma forma potente, tanto pra criação quanto para ampliação de repertório corporal, e nesses diálogos resolvemos que seria uma história para cada pessoa do grupo. A partir dessa definição apresento a ideia da paisagem sonora contínua composta pelas músicas/sons indicados pelos(as) estudantes em suas autobiografias, uma seguida da outra, com algumas interferências sonoras em trechos previamente gravados dos textos contidos nas autobiografias. Nesse sentido, cada dançarino(a) saberia o momento dedicado à história de vida a qual foi atravessado(a)/conectado(a), sendo ele(a) o responsável por provocar os primeiros movimentos e relações que lhe surgiram no tempo em que se atravessou/embebeu-se da autobiografia de alguém.

Existirão outros elementos ao acaso, de ambas as partes, quem dança não saberá totalmente como o espaço em que a intervenção artística estará organizada, apenas cientes de que outros elementos provocativos estarão presentes na ação. A coletividade que emoldura todas essas dinâmicas transcende a distância geográfica, já que a escola se situa em Goiânia e o P.I.A.D.A. tem suas atividades no município de Aparecida de Goiânia, se afasta das tradicionais estruturas de se ensinar, aprender e criar danças, se encaixa em todos os corpos e sobretudo horizontaliza o processo criativo a partir da coletividade, onde todos(as) são intérpretes, criadores(as) e pesquisadores(as), já que ao final, em todos os caminhos que percorrermos, encruzilhadas que encontrarmos e conhecimentos que possamos construir, essa pesquisa é sobre nós, sobre os nós que nos damos ao dançar juntos(as) de formas mais gentis com nossas existências.