



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

MABILE BORSATTO

**ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS
EMANCIPATÓRIOS EM DANÇA:
UMA ODE AO FIM DOS MODELOS E FORMALISMOS.**

Salvador

2015

MABILE BORSATTO

**ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS
EMANCIPATÓRIOS EM DANÇA:**

UMA ODE AO FIM DOS MODELOS E FORMALISMOS.

Dissertação de Mestrado apresentado junto ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Bittencourt Machado.

Salvador

2015

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Borsatto, Mabile.

Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos / Mabile Borsatto. - 2015.

125 f.

Orientadora: Profª. Drª. Adriana Bittencourt Machado.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2015.

1. Dança. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Machado, Adriana Bittencourt. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 792.8

CDU - 793.3

MABILE BORSATTO

ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS EM
DANÇA: UMA ODE AO FIM DOS MODELOS E FORMALISMOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Dança.

Aprovada em 9 de abril de 2015.

Banca Examinadora

Adriana Bittencourt/Orientadora _____

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Universidade Federal da Bahia.

Maíra Spanghero Ferreira _____

Pós doutora em Dança pela School of Arts, da Brunel West London University, no Reino Unido.

Universidade Federal da Bahia.

Andréa Sérgio Bertoldi _____

Doutora em Comportamento Motor pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Faculdade de Artes do Paraná- UNESPAR- Campus de Curitiba II

À

Gladis Tridapalli, por ser tão apaixonante e perturbadora. Por ter mostrado que a educação é lugar de aventura e risco.

Por ter me levado a aprender...

Por ter me levado a ensinar...

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo amor tão grande, pelos cuidados, confiança e admiração que temos uns pelos outros.

Aos meus irmãos Dany e Luana e minha cunhada Day por todo divertimento, amor e pelo respeito que nos faz entender a nossa individualidade.

À minha sobrinha Maria Carolina, que nasceu junto com minha ida para Salvador. Que nasceu no mesmo momento em que eu me distanciava. E que mesmo tão pequena me mostrou a leveza do amor e a dor da saudade.

Ao meu namorado Hamilton que me fez viver na pele a importância das diferenças. Amo descobrir que sou incompleta, que nossa relação é incompleta, mas é cheia de desejo para dar certo.

À minha orientadora-AMIGA-problematizadora Adriana, que me alegra, me questiona, mas que, principalmente, me faz entender a importância do que comunico no mundo. Agradeço pela tensão e por todos os momentos de silêncio tão necessários.

Aos meus amigos da FAP, da UFBA e de cada esquina, por tudo que compartilhamos juntos: cada conselho, aulas, broncas, baladas, e improvisações de contato, é claro!

Ao Colégio Medianeira, pela abertura e possibilidade de desenvolvimento teórico/prático dessa pesquisa. Em especial, ao Departamento de Arte, que a cada reunião/discussão me fortalece em cada escolha e renúncia.

À Unidade Integral Vila Torres, com toda a sua urgência de comunicar sua dança e por me desestabilizar a cada encontro. E, principalmente, por me mostrarem que ninguém cresce sozinho, sempre é preciso um olhar, um toque, palavras, presenças.

À Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR, em especial esses artistas/professores por cada exemplo de posicionamento diante da dança: Rosemeri Rocha, Cíntia Kunifas, Marila Velloso, Gladis Tridapalli e Andrea Sério.

A todos que compartilharam com alguma coisa na minha vida, a mais profunda admiração e respeito. Vocês estão guardados no meu corpo inteiro.

“Sempre gostei do que é proibido, da vida da malandragem que representa a aventura, das pessoas que vivem de forma intensa e imediata, porque correm riscos...”

Hélio Oiticica.

BORSATTO, Mabile. Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos. 125 f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança, Salvador, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa nasce da percepção de que há comportamentos e espaços cristalizados na dança que se distanciam dos processos de ensino e aprendizagem pela experiência. Acredita-se, então, que os modos onde há hierarquia centralizadora de poder, mecanismos de dominação e estruturas sólidas e pouco flexíveis nas relações de ensino e aprendizagem, sobrepondo a experiência, podem ser subvertidos pela ambivalência, ambiguidade, incerteza e pela complexidade, uma vez que as mesmas operam contemplando a diferença como experiência singular de cada corpo. Ao procurar pela mobilidade e flexibilidade de distintos modos de fazer e solucionar do corpo nos processos de ensino e aprendizagem, bem como pela promoção do entrelaçamento entre perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos, busca-se a realização da dança como um espaço de percepções híbridas capaz de inventar, transformar, aprimorar, ampliar sentidos e mover contextos. Nesse sentido, percebe-se que as experiências não se reduzem, nem se simplificam, mas geram uma nova tessitura entre o conhecido e o desconhecido, entre o convencional e o inovador, entre a ordem e a desordem. A possibilidade de situar a ambivalência, a ambiguidade, a incerteza e o inacabamento como condições de existência da complexidade, atuam como um sinal de reconhecimento para a construção de lógicas de conduta e operacionalidades em dança, e incidem como princípios norteadores da auto-observação e do autoconhecimento e permite que outros modos de ensinar e aprender sejam inventados. Essa inquietação traz a percepção de que o conhecimento é feito de trocas e, que, portanto, não é causal e nem linear. O conhecimento, nessa perspectiva, ocorre na percepção das urgências do momento, pelas correlações possíveis e por ações transgressoras, ousadas e não determinadas.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, complexidade, transgressão e ousadia.

BORSATTO, Mabile. Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos. 125 f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This research is born of the realization that there are behaviors and crystallized spaces in dance leading away from the processes of teaching and learning by experience. It is believed, therefore, that the modes where there is centralized hierarchy of power, mechanisms of domination and solid structures and inflexible in teaching and learning relationships, overlapping the experience can be subverted by ambivalence, ambiguity, uncertainty and complexity, one Since they operate contemplating the difference as a unique experience of each body. When looking for the mobility and flexibility of different modes for the body and solve the teaching and learning processes as well as the promotion of intertwining perspectives of different subjects and different contexts, it seeks to realization of dance as an area of hybrid perceptions able to invent, transform, enhance, enlarge senses and move contexts. In this sense, one can see that the experiences are not reduced, nor are simplified, but generate a new fabric between the known and the unknown, between the conventional and the innovative, between order and disorder. The possibility of placing the ambivalence, ambiguity, uncertainty and incompleteness as conditions of existence of complexity, act as a sign of recognition for building logic of conduct and operability in dance, and focus as the guiding principles of self-observation and self-knowledge and allows other modes of teaching and learning are invented. This restlessness brings the realization that knowledge is made of exchanges and which, therefore, is not causal and not linear. Knowledge, in this view, is the perception of the moment emergencies, the possible correlations and transgressive, bold and not certain actions.

Keywords: teaching, learning, complexity, transgression and daring.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AFINAL, QUEM OLHA E QUEM É OLHADO?	15
1.1. REPOLITIZAR: A DANÇA TRAÇANDO OUTROS MO(VI)MENTOS	22
1.2. AMBIVALÊNCIA E O ESCÂNDALO DO DIVERSO.....	26
1.3. INACABAMENTO E A DANÇA AMBI(VALENTE)	31
1.4. O DESAFIO DA (IN)CERTEZA	35
1.5. O QUE TE MOVE? A AMBIGUIDADE TAMBÉM DANÇA	43
2. ENTRELAÇANDO OS FAZERES, REINVENTANDO OS SABERES: A DANÇA E SEU POTENCIAL COMPLEXO	49
2.1. COMPLEXIDADE E A CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA VOZ	55
2.2. COMPLEXO SOMOS NÓS	59
2.3. PROFESSOR E ALUNO – NA TRILHA DA COMPLEXIDADE	65
2.4. HIERARQUIAS MÓVEIS E CIRCUNSTANCIAIS, ISSO É POSSÍVEL?.....	69
3. EXERCÍCIO DE SOLUÇÃO PROVISÓRIA. NEM SÓ DE IMPROPRIEDADES VIVE A EDUCAÇÃO	78
3.1. PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPLEXA:	83
3.1.1. PISTA 1 - TEORIA E PRÁTICA: PONTOS DE CONEXÃO E DIVERGÊNCIA	83
3.1.2. PISTA 2 - CONHECIMENTO ESPECIALIZADO EM DANÇA X SENSO COMUM = REGULARIDADES DE CONDUTA.....	88
3.1.3. PISTA 3 - AUTONOMIA E MEDIAÇÃO: POR UMA DANÇA QUE ROMPE COM A DISCIPLINA.....	97
3.1.4. PISTA 4 - TRANSGRESSÃO E OUSADIA NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER.....	102
(IN)CONCLUSÃO: A FALTA DO PONTO FINAL	109
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

[...] Será que é, fato necessário diz que é, insistir e repetir que é, todas as portas abrir. Será que é, fato necessário diz que é, insistir e repetir que é, todas as portas vão se abrir.

A dança, enquanto forma de arte e área de conhecimento, pede um olhar que interroga sobre os corpos, as ações, sensações e relações com os outros, principalmente quando se fala em ensino e aprendizagem, onde a crítica e a reflexão são especialmente importantes.

É a partir do entendimento dessa relação entre corpo e contexto, que a presente pesquisa se instala e surge, inquieta, das seguintes perguntas: Por que num ambiente de produção de conhecimento ainda se constata um bloqueio vinculado ao modo de agir e de lidar com as diferenças? Por que a possibilidade de olhar para algo de modo diferente incomoda e é fadada a interrupção? Porque a incerteza, a falta de respostas, gera um comportamento coercivo? Como é possível que por meio do desarranjo da ordem na modernidade, ambivalente ao poder, a repressão e a ação propositada, o ensino encontre a coerência nos processos de aprendizagem? É possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem contaminado de ambivalências?

A busca pela reflexão sobre essas perguntas leva essa pesquisa a uma problemática principal: Como entender e lidar com a complexidade como condição de transformação nas ações de ensinar e aprender?

Trata-se de uma problemática que reflete apostando nas hipóteses de formulação de uma dança movida pelas noções de ambiguidade, ambivalência e incertezas. Na discussão de como esses conceitos são e estão inseridos na ideia de complexidade. Complexidade essa, não restrita a um conceito distante da prática, mas inserida em cada posicionamento diante do processo de ensinar e aprender.

Na continuidade das inquietações, lança-se um olhar para que o processo de ensinar e aprender torne-se um espaço de crítica e troca de informações. Isso se dá, nessa pesquisa, pela aproximação entre os entendimentos de senso comum,

conhecimento especializado em dança, no diálogo entre teoria e prática, na discussão sobre mediação e autonomia e na possibilidade de transgressão e ousadia diante dos modelos e formalismos.

[...] Castigo, será que é obrigatório, estudar pra ter, vocabulário é obrigatório.

Será que é preciso pensar, começar a andar pra trás, ao contrário. Colorir todo de amor, inventar um novo jeito de brincar.

Desse modo, essa pesquisa, com o objetivo de tentar resolver a problemática levantada, é organizada em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas as compreensões acerca da ambivalência, ambiguidade e incerteza e sua permanente correlação com o ensino e aprendizagem. Com base em estudos fundamentados, em especial nos autores Zygmunt Bauman e Ilya Prigogine, desenvolve-se a relação dessas compreensões no ensino e na aprendizagem da dança. Lembrando que o diálogo é sempre acompanhado de pesquisadores da área da dança como: Adriana Bittencourt Machado, Jussara Setenta e Gladis Tridapalli.

No segundo capítulo, a pesquisa estreita a relação dos conceitos citados acima e sua coexistência com a complexidade. A noção de complexidade é discutida como condição co-evolutiva e corresponsável nos processos de ensino e aprendizagem, como condição própria da natureza do corpo. Nesse caso, autores como Edgar Morin e seu estudo sobre o pensamento complexo, e Homi Bhabha no entendimento de cultura e contextos complexos, corroboram na articulação das discussões. A pesquisa traz, ainda, no segundo capítulo, as referências teóricas de compreensões sobre corpo e contexto de autoras mais direcionadas para a área da dança, a exemplo de, Christine Greiner e Helena Katz, que apoiam os entendimentos das coexistências dentro-fora, corpo-contexto, dança-contexto, permitindo construir a hipótese de que o ensino e a aprendizagem se dá numa teia de relações. Outra questão relevante nesse capítulo é a complexidade e as relações de poder entre professores e alunos. As hierarquias existentes nessa relação podem ser pensadas como móveis e circunstanciais, salientando que existem, mas não devem ser centralizadoras. Especificamente nessa questão, Michel Foucault promove inquietações sobre os poderes incoerentes que existem nas relações entre professor e aluno.

O terceiro capítulo apresenta a possibilidade de pistas para lidar com as impropriedades que competem os modos de ensinar e aprender dança, calcados em mudanças perceptivas, comportamentais, e, portanto de atitudes. Como não se trata de pistas inseridas em modelos, são proposições subsidiadas nas instigações para que novos modos de atuação emergjam, mais críticos e sensíveis.

Pista 1 - Teoria e prática: pontos de conexão e divergência, também ancorados nos estudos de Helena Katz e Christine Greiner.

Pista 2 - Conhecimento especializado em dança x senso comum = regularidades de conduta. Nesse momento autores como Boaventura de Sousa Santos e Rubem Alves colaboram para que tal confronto entre os saberes seja derrubado e um novo olhar seja lançado.

Pista 3 - Autonomia e mediação: por uma dança que rompe com a disciplina. Essa transformação nos processos de ensinar e aprender, aliados a uma mediação que favorece a autonomia, revela-se como mais uma pista para a educação complexa que tem se discutido nessa pesquisa. Adriana Bittencourt Machado novamente instiga a discussão juntamente com Hugo Assmann.

Pista 4 - Transgressão e ousadia nos processos de ensinar e aprender. Como finalização do capítulo a pesquisa se debruça sobre a ideia de transgressão e ousadia, como uma das formas de desalienação diante dos processos de ensino e aprendizagem, pautados principalmente nos autores Paulo Freire e Jorge Larrosa. Um modo ousado e transgressor pode ser um norte para quem está aprisionado aos modelos retrógrados.

Vale pontuar, ainda, que, a pesquisa não se constituiu em um estudo de caso, mas resultou das experiências e práticas em diversos ambientes de ensino da dança. Ambientes como a Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR, onde a pesquisadora graduou-se em dança e fez sua especialização. Programa de Mestrado da Universidade Federal da Bahia – UFBA, no qual a pesquisadora finaliza seu estudo em questão. No Colégio Nossa Senhora Medianeira, em Curitiba/PR, onde a pesquisadora trabalha, ainda hoje, com alunos de 4 a 17 anos, e na Unidade Integral Vila Torres, antigo “Projeto Piá da Vila Torres”, com alunos de 6 a 15 anos de idade.

No colégio Nossa Senhora Medianeira, a dança é realizada como atividade extracurricular e, por isso, há uma tentativa de conectá-la com o pensamento educacional que rege o funcionamento da escola, bem como com os conhecimentos e

disciplinas curriculares. Na Unidade Integral Vila Torres, caracterizado pela participação de uma comunidade menos favorecida economicamente e de vulnerabilidade social localizada nos arredores de grandes instituições de ensino da cidade de Curitiba, a dança faz parte de mais uma atividade dentro do seu cronograma rígido e pouco reflexivo.

*[...] Só misturando pra ver o que vai dar
Só misturando pra ver o que vai dar
Só misturando pra ver o que vai dar...*

Sem dúvidas, todos esses ambientes foram e são muito importantes para o surgimento da problemática dessa pesquisa, bem como para a reflexão e construção de questões e argumentos.

Assim, conceber as relações, no diálogo de novos saberes e novas experiências, implica em pensar a organização do ensino e da aprendizagem de modo que privilegie o convívio como espaço denso desse viver-conhecer. Compreendida dessa maneira, a educação deixa de ser, na sua grande maioria, uma sequência de atos estanques, sem significados, e se transforma numa ação contínua, de toda a vida.

*[...] Navegar é preciso senão, a rotina te cansa.
(O Rappa).*

1. AFINAL, QUEM OLHA E QUEM É OLHADO?

“Precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam a nosso alcance” (BAUMAN, 2007, p. 167).

Nos últimos anos, o cenário sociológico e educacional brasileiro reproduziu um tipo de realidade alimentada pela busca de padrões e moldes que estabilizam a educação e acabam transmitindo e reproduzindo os mecanismos de dominação.¹ Essa maneira encarceradora e enrijecida de agir, perante os modos de ensinar e aprender compartilhou de ideias e de ideais sobre conceitos da modernidade e pós-modernidade, mas o ensino, de um modo geral, ainda se mantém dominado pelo que o projeto moderno trouxe de mais forte: o poder de controle e engessamento em todos os níveis, classes e âmbitos.

Muniz Sodré² esclarece o cenário atual da educação brasileira e critica a forma de ensinar e aprender nas escolas. Para ele, desde o século XIX, a escola mantém um caráter prisional e confessional. “É como uma prisão vigiada por carcereiros”, afirma, usando como referência o modelo do panóptico idealizado pelo filósofo Jeremy Bentham (1785) e estudado pelo pensador Michel Foucault (1997). As instituições de ensino deixaram de acompanhar o fluxo de mudanças da sociedade e muitas ainda se mantêm como lugares de saberes únicos, fixos e praticamente imutáveis. Isso se aplica aos modos de lidar com os conteúdos, a própria estrutura física das instituições e as posturas de professores e alunos.

Segundo Sodré (2012), a figura do professor também se mantém aprisionada a um modelo arcaico. “O professor ainda é o sujeito que controla disciplinarmente e,

¹ Muniz Sodré (2012) é um jornalista, sociólogo e tradutor brasileiro, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Escola de Comunicação. Analisa as várias correntes da pedagogia e da educação desde a *paideia* grega até o mercado mundial da educação que representa uma concepção da educação utilitarista, ao transformar a escola numa empresa e numa praça de mercado a serviço da dominação mundial.

² É autor de vários livros, dentre eles: *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*, 2012, usado como referência integral nessa pesquisa. Também fez parte do circuito de entrevistas do Canal Futura sobre educação no Brasil, na qual essa pesquisa se apoia e levanta seus argumentos.

portanto, moralmente a conduta dos estudantes, uma espécie de pregador que discursa um sermão, e espera que todos sejam capazes de repeti-la”³.

Sob a perspectiva de controle mencionada acima, o processo de ensino e aprendizagem em dança⁴ não passa unicamente pelo relacionamento entre professor e aluno, uma vez que “o professor não pode ser apenas a pessoa que sabe mais que o aluno, porque qualquer computador sabe mais que um professor”, afirma Muniz⁵. Para ele, o papel do mestre vai, além disso. Na opinião do pesquisador, a troca de saberes sem hierarquias centralizadoras de poder e um ensino correlacionado com o contexto, tem o potencial de transformação e seu maior mérito é a capacidade de despertar a sensibilidade das pessoas. “Educar para o sensível é educar para a diversidade, que pode ser de classe, de cor, de países”, diz. Educar para o sensível é estimular a transformação, a possibilidade de mudanças cognitivas, e, portanto, o aprendizado que nessa perspectiva, se apresenta dinâmico, móvel.



O modelo educacional, na sua grande maioria, mantém uma forte herança colonial e dependente de um modelo operacional e conceitualmente desvinculado da realidade local, regional e nacional. Isento de controle social da comunidade, é alienado e fixado em padrões. Então, uma mudança significativa na educação se encontra

³ Trata-se de uma fala que não tem a intenção da generalização cega, essa pesquisa enxerga que existem professores com condutas bem diferentes dos modelos incoerentes.

⁴ A intenção dessa pesquisa não é discutir ou categorizar tipos de dança, pelo contrário, quer discutir sua amplitude de compreensões dentro do ensino e da aprendizagem.

⁵ A proposta não é comparar um professor a uma máquina, mas de atentar para o acesso a determinados conhecimentos diante de professores que não são mediadores, mas pregadores.

⁶ Todos os desenhos e escritas são do arquivo pessoal da pesquisadora que faz perguntas referentes à dança para crianças, adolescentes e adultos, com ou sem experiência em dança. Essa troca de informações alimenta o trabalho em questão e o todo o processo artístico e pedagógico da pesquisadora.

necessariamente vinculada a uma mudança em todo o sistema sócio-cultural, especialmente na rígida estrutura de classe brasileira.

Segundo Sodré (2012) uma cultura democrática hoje, implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Reconhecer democraticamente a riqueza da diversidade é aceitar outros tipos de saber, é procurar o que tem de reacionarismo – que tem também – o que tem de vital, para o dia-a-dia das pessoas, o saber do livro, as lutas cotidianas, pois a história que se constrói, só ganha sentido democrático, quando o saber se recria, ou se reapropria esse saber por uma fala, uma ação vinculada a um projeto educacional, aberto e mutável.

Podemos refletir como todas as palavras citadas acima (padrão, mercado, aprisionamento e democracia) referentes à educação brasileira, conseguem promover inquietações com o que se tem escrito e desejado para esse cenário de ensino e aprendizagem atual. Há muitos projetos educacionais bem articulados dentro do país, mas se efetivam na prática? É por meio dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998 - vol 1, p.13) que essa pluralidade cultural é reconhecida e celebrada na educação com base no respeito às diferenças.

Pausa...

Como a proposta educacional dos PCNs é executada na realidade?

O conjunto das proposições aqui expressas responde a necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação passe a atuar decisivamente, como ação transformadora.

Exemplo 1:

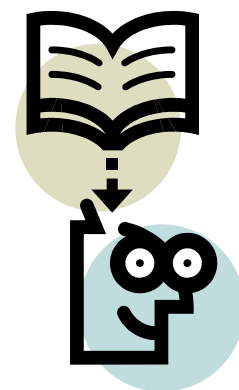
Escola particular, Jardim I. Os alunos são convidados a assistir uma apresentação de dança de outros alunos da escola. Empolgação, euforia e satisfação no ato de observar. Crianças no ápice de seu desejo de “sair da sala” de aula para fazer algo “diferente”, mas são interrompidas por um breve e acentuado, **Não**. Os alunos do Jardim I não podem perder conteúdos que fazem parte da sua alfabetização. Frustração da cabeça aos pés de quem dança e de quem olha. A dança é colocada como mero estorvo diante do currículo, julgada como incapaz de construir conhecimento e compartilhar na formação do sujeito. E a dança se recolhe e se limita ao seu espaço que é quase nulo na escola.



E o olha o que diz mais uma vez os PCNs que discutem alguns princípios para a educação infantil (1998):

“Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios”:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.



⁷ Todas as imagens foram retiradas do banco de imagens do site <http://www.shutterstock.com/>

Porque não se assume isso como prática pedagógica de maneira mais ampla?

Visto isso, nada melhor do que atentar para a transformação que o mundo atravessa e perceber em que lugar os processos de ensino e aprendizagem passaram a caminhar de maneira equivocada. Uma oportunidade de refletir sobre o desgaste do ensino e estabelecer novos horizontes e perspectivas para uma transformação mais que necessária.

A tendência hoje deveria abolir essa prática educativa autoritária, centralizadora e coercitiva, reprodutora das relações sociais existentes na sociedade capitalista. Educar é propor a todos os grupos sociais um compromisso com a mudança e com o despertar para a curiosidade, estabelecendo as urgências por um ensino mais crítico e sensível, por uma relação entre professores e alunos feita através do diálogo e do compartilhamento. E na dança, por um modo de operar que reconheça que as mudanças são “requisitos” da evolução e que os corpos se atualizam a cada momento, a cada contexto.

Mesmo porque, processos de aprendizagem da dança, exigem atualizações de conexões. Uma pirueta só é uma pirueta a cada vez que é realizada. Corpo é processo e repetição é ação modificada. O corpo não congela experiências, as reorganiza. (BITTENCOURT, 2007, p. 109)⁸.

Dentre as principais proposições sobre as mudanças nos contextos e na sociedade, destaca-se os estudos de Zygmunt Bauman⁹ que anunciam a passagem da modernidade sólida à modernidade líquida. Entendendo essa escolha como um compartilhamento de ideias a respeito do que se observa na sociedade atual, suas mudanças, seu movimento de (re)estruturação social, político, artístico e educacional.

Se os tempos modernos se dispuseram a derreter muitos conceitos rochosos na

⁸ Adriana Bittencourt Machado é Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora do Mestrado em Dança-Programa de Pós Graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia e orientadora dessa pesquisa.

⁹ Zygmunt Bauman é um sociólogo polonês que iniciou sua carreira na Universidade de Varsóvia. Atualmente é professor emérito de sociologia das Universidades de Leeds e Varsóvia. Bauman tornou-se conhecido por suas análises das ligações entre modernidade e o holocausto e do consumismo pós-modernos. Os livros utilizados nessa pesquisa são *Modernidade e Ambivalência (1999)* e *Modernidade Líquida (2001)*.

expectativa de substituir o conjunto herdado de “sólidos”, usando essa metáfora de sólidos para salientar a dureza nas maneiras de ser e estar no mundo e conceituações fixas por outros conjuntos mais aperfeiçoados, a atual profanação da fluidez e destruição de todos os “sólidos”, não ambiciona dar forma ao que foi desmanchado. Essa é a principal característica a distinguir nossa modernidade líquida, daquela de gerações anteriores.

Esta mudança de ênfase nos processos modernizadores tem muitas implicações para as teorias e práticas formativas, o que permite refletir se os processos de ensino e aprendizagem conseguiram acompanhar esse movimento de mudança. Será que nos desprendemos dos modelos rígidos de ensinar e aprender, quando o assunto é a construção do conhecimento, a transformação dos sujeitos e a possibilidade de intervenção no contexto?

Ao levantar essas questões, são geradas inquietações que subsidiam a pesquisa, já que se reflete sobre as dificuldades e as possibilidades abertas ao ensino e seu discurso formativo, levando-se em conta o fluxo transitório e móvel da contemporaneidade do corpo e da dança. Na realidade, observa-se que os modos de ensinar e aprender nos diversos contextos onde se constrói conhecimento em dança, em seus diferentes níveis, como cursos de graduação, especialização, aulas extracurriculares e academias, por exemplo, vem em sentido oposto, já que ainda se privilegia a cultura da reprovação, da reprodução sem reflexão, da apatia, do desinteresse e, principalmente, do não reconhecimento da diferença.

É claro que esse discurso negativo não pode ser generalizado. Em todos os contextos citados acima, existem modos de operar em dança que agem respeitando a diversidade e, de fato, entendendo os processos de ensinar e aprender como ações



compartilhadas. A dança não é uma massa homogênea, mas ainda tem muito resquício de procedimentos descontextualizados em suas teorias e práticas.

Isso é confrontado, aqui, visto que a pesquisa também é resultante das experiências nos ambientes citados, que em seus diferentes níveis de atuação, constroem e divulgam modos de se pensar e fazer dança. E também no caso específico do ambiente acadêmico de dança, um ambiente formativo e de produção de conhecimento, nos níveis de graduação, especialização e mestrado.

Os processos não são imunes aos ideais e aos procedimentos conservadores, quando não aceitam uma troca de saberes, de informações entre o professor e o aluno, pois se efetua numa ação operacional que se estabelece na direção do emissor para o receptor, construindo uma lógica contraditória, uma vez que nega e ao mesmo tempo profere um discurso em oposição a esse tipo de conduta: a de trocas. A oralidade como uma mera estratégia de discurso do outro, de outro sujeito, se afasta da complexidade e, portanto, da atualização e da produção de conhecimento.

Por que num ambiente de produção de conhecimento ainda se constata um bloqueio vinculado ao modo de agir e de lidar com as diferenças? Por que a possibilidade de olhar para algo de modo diferente incomoda e é fadada a interrupção? Porque a incerteza, a falta de respostas, gera um comportamento coercivo?

Assim, há bloqueios eminentes nos docentes e discentes que esbarram e escandalizam o lugar que deveria privilegiar o diverso, o móvel e o mutável. O lugar onde o processo de ensino e aprendizagem deveria corroborar com a transformação. Podemos chamar esse lugar de escola, academia, universidade. Porque o que interessa aqui, é pontuar que o diverso nessas instâncias se apresenta através de um pseudo-discurso, onde à igualdade subsidiada pelo consenso é o que prevalece.

Exemplo 2:

Primeiro dia de aula na universidade e a aluna descobre que dança, para algumas pessoas, pode ser algo que se contabilize em tempo perdido e reduzido aos ponteiros do relógio/cronômetro. Descobre que a dança, durante todo o semestre fará somente tic e tac.



1.1. REPOLITIZAR: A DANÇA TRAÇANDO OUTROS MO(VI)MENTOS

Em *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*, Muniz Sodré (2012), nos apresenta o desafio de observar a problemática da educação nos dias atuais, sob as diversas perspectivas que englobam o saber e a prática pedagógica, relacionando-as a diferentes campos dos saberes. A dança vista sob esse entendimento, configura-se como uma possibilidade de inovação e renovação, já que a arte, e no caso a dança, tem por excelência o potencial de mudança, de questionamento e de sensibilização. Esses posicionamentos contribuem para que discussões se ampliem e se tornem parte constituinte desse jogo entre o mundo e a dança e entre a dança e a formação do sujeito.

Esse será o fio condutor para tratar de algo que insiste em se esbarrar na rigidez e na imobilidade, quando o questionamento recai sobre os processos de ensinar e aprender dança. Por quanto tempo ainda vamos continuar privilegiando propostas pedagógicas fundamentadas em um modelo antigo e descontextualizado? Antigo por que ainda está pautado em modos de operar calcados em hierarquias de poder e descontextualizados por que não está sendo capaz de enxergar que a mera coibição é limitação do aprendizado. Aulas de dança que não disponibilizam trocas entre o professor e o aluno e entre alunos, tendem a reproduzir discursos frágeis, pois o que reverbera é a insatisfação e não o aprendizado. Esse modo de lidar com o ensino e a aprendizagem se replica em diversas instâncias educacionais.

É um grande enfrentamento perceber e repensar a necessidade de encontrar novas formas de superar o modelo de conduta que é baseado no funcionalismo das coisas e na pouca ou quase nula troca de saberes entre professores e alunos. Um tipo de entendimento que fomenta verdades absolutas e é carente de ações mais críticas e sensíveis, incapaz de acompanhar a fluidez das relações e dos processos que são cheios de fissuras, fragilidades e precariedades.

Hoje é visível o confronto entre os modelos pedagógicos tradicionais e as novas abordagens de construção de conhecimento. Além, é claro, do conflito entre quem não se utiliza ou não se coloca no modelo tradicional, mas não perdeu o vínculo, pois aparece nos modos de lidar com a relação entre o ensino e a aprendizagem. Isso fica claro na própria leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais e em muitos projetos político-pedagógicos de diferentes instituições. Ainda se trata o aluno comparado a um

produto a ser formado por uma ação exterior, como um recipiente vazio, com posturas centralizadoras e de controle do conhecimento, não possibilitando um espaço aberto para que o aluno tenha os meios necessários para ser cosujeito e cocriador da sua formação. Como este conflito se arrasta a mais de um século, alguns modos de operação em dança mantêm seus engessamentos.

O desafio é ainda maior, quando percebemos que os novos estudos¹⁰ nos confirmam que a aprendizagem já não pode ser explicada somente como fenômeno de mudança de conduta, que ocorre a partir de informações instrutivas captadas do ambiente, como uma mera transmissão de informações, pois o que se passa com o sujeito depende da sua dinâmica interativa com o contexto e das circunstâncias em que o processo de aprendizagem se encontra inserido e, assim, modifica quem dele faz parte. Parece que nos acostumamos a uma determinada compreensão e acomodação, e temos uma tendência a olhar para as coisas sem questioná-las.

E às vezes, quando mudamos algo, tornamos essa mudança um novo conformismo. Porque acomodar é uma tentativa de se manter na estabilidade. Mero engano do corpo, mero engano na dança. E é desse *looping* irreflexivo que a educação não consegue sair. Tal problema de compreensão das atuais urgências da educação fica ainda mais frágil quando se fala em dança e seus processos de aprendizagem.

As diversas formas de corpo, as diversas formas de se relacionar com o espaço e o tempo, inerentes à dança, ficam, muitas vezes, resumidas a sequências de passos colados em uma música qualquer, a partir de uma metodologia focada na ação de um professor que ensina apenas pela imitação, com a ideia de passar o passo, e do aluno que aprende pela cópia, os movimentos/passos realizados pelo professor. Ou até em modos diferenciados que se inserem em procedimentos investigativos, mas que se sustentam em discussões não democráticas nas rodas em sala de aula, porque são completamente conduzidas alimentando a alienação nos corpos/sujeitos. Isso, como citado anteriormente, não é privilégio das academias tradicionais ou escolas de dança que se proliferam em cada esquina. Infelizmente o enrijecimento que caracteriza esses procedimentos também se encontra nas universidades, nas diferentes instâncias de graduação e pós-graduação que existem dentro dela. Um tanto preocupante, não?!

¹⁰ Como citado anteriormente em diálogo com o autor Moniz Sodré.

Pensar numa conduta engessada em instituições comprometidas com a construção do conhecimento é, além de tudo, menosprezar toda a capacidade de produção crítica e reflexiva que a dança pode propor. Afinal, quem olha e quem é olhado? Parece que o problema está em ações que reforçam esse tipo de conduta e pensamento pela replicação. Mesmo porque, o que interessa é a percepção da ausência da democratização das vozes, seja em um procedimento compartilhado ou não. Como buscar procedimentos alternativos se as atitudes ainda são as mesmas? Ora, se assumimos um procedimento de ensino e aprendizagem compartilhado, a responsabilidade de reflexão e criação é de todos: alunos e professores.

A via de mão dupla entre ensino e aprendizagem vira apenas um falso acoplamento, onde atitudes arcaicas dominam o que se pode construir em dança, dominam inclusive as ambivalências que podem e devem ser refletidas nos processos em dança. Não adianta manter a roda onde todos se olham, quando a intenção é fixar o olhar num lugar só, sob o mesmo aspecto, onde o que rege é uma palavra final. Final para quem? Não adianta recursos tecnológicos como *power point*, nem computadores se não há mudança no modo de agir. O que significa que se não há mudança, não há evolução, ou seja, transformação. Não adianta propor uma mudança com a porta entreaberta.

Fiquemos atentos para o que a ambivalência pode nos apontar.



E além do mais, de que adianta persistir num modelo falido? Sem fazer as cadeiras da sala moverem junto com as ideias? Independente desse tipo de fazer, que

muitas vezes são bem maquiados por discursos de vanguarda, as ambivalências¹¹ no corpo e no contexto ainda geram medo e o ambiente de troca ainda é esquecido.

As particularidades e os conceitos da prática em dança são reorganizados e redefinidos pelo corpo nos seus relacionamentos e pela experiência vivida em cada um dos lugares em que esse corpo transita, vive, relaciona-se. Jussara Setenta¹² argumenta a favor desta ideia da coexistência entre corpo e ambiente, construindo um pensamento do “fazer-dizer” do corpo.

A organização corporal da fala da dança faz das informações trocadas entre corpo e ambiente, o seu material do mundo. Registros, traços e vestígio de vida; histórias de vida. Do contato que se estabelece entre as informações que vêm de fora com as informações existentes em um corpo, ocorre um movimento de reorganização, que desencadeia a produção de outras informações. O movimento nascido dessas informações pode tomar a forma de falas construídas, estruturadas e organizadas como um discurso de dança, onde, a cada nova situação do estar no mundo, já outras informações se configuram. (SETENTA, 2008, p. 41).

É pertinente ressaltar, o quanto a dança gera reflexões sobre nossas funções e atuações no contexto. Uma operação singular do corpo, na qual a crítica do próprio fazer particulariza e, ao mesmo tempo, expande suas reflexões, fazendo com que o corpo expresse suas experiências individuais e coletivas e ressignifique seus entendimentos sobre dança. Entende-se, aqui, que a dança pode mover a pensar nela, e por ela se pensar o mundo e, principalmente, mover para agir com o ambiente do qual faz parte.

A comunicação pretende anunciar que o corpo ao dançar configura uma ação que implica em seu próprio pensamento. Através de mediações que se apresentam como organização, encontram-se crenças e hábitos de ações dispostos nas relações entre o interior e exterior. [...] Agindo na performatividade é possível tornar visível as

¹¹ A ambivalência será abordada com maior aprofundamento no próximo tópico.

¹² Jussara Sobreira Setenta, professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora Co-Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Co-Adaptativo (LabZat)/CNPQ. Autora do livro *O Fazer-Dizer do Corpo: dança e performatividade*- EDUFBA/2008.

diversas falas e ações do corpo, que questionam a existência de um contexto dado, atuando para a inauguração de novos contextos (SETENTA, 2008, p. 105).

Partindo das inquietações entre dança e contexto é que se pode perceber o quanto o ensino e aprendizagem pode se configurar de múltiplas maneiras, onde apropriações e, principalmente, transformações, se encontram simultaneamente em estado de troca. E é na relação que ecoam as ambivalências¹³ e as necessárias reflexões diante da educação.

1.2. AMBIVALÊNCIA E O ESCÂNDALO DO DIVERSO

Os processos de ensino e aprendizagem apoiados na troca entre corpo e contexto, ocorrem sob as características da modernidade e da pós-modernidade, ou seja, sob os entendimentos de mundo que contaminaram/contaminam e até direcionaram/direcionam os discursos desses processos.

Para Bauman a “existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos.” (1999, p.14). O autor distingue a modernidade em dois períodos: modernidade e pós-modernidade (1998; 1999); ou como tem preferido chamar em seus últimos trabalhos: modernidade sólida e modernidade líquida (2001; 2004; 2006). A modernidade sólida, para Bauman, é caracterizada, principalmente, através da ideia de projeto moderno. O projeto moderno seria o projeto de controle do mundo pela razão, tornando o mundo melhor através do ordenamento racional e técnico.

Segundo o autor, o projeto moderno, motor da modernidade sólida, realizava uma eliminação da ambivalência. Tudo deveria ser conhecido e categorizado – para então ser controlado. Toda ambivalência – tudo que permanecesse duplo, de sentidos diferenciados e simultâneos, deveria ser eliminado. A ciência clássica operou essa eliminação da ambivalência através da classificação do mundo, visando seu posterior uso técnico. A angústia do corpo em se adequar a essas situações de categorização em

¹³ Ambivalência e ambiguidade são conceitos diferentes, como será explicitado posteriormente, mas ambos são necessários para que se transformem os modos atuais dos processos de ensino e aprendizagem.

qualquer âmbito e a busca de ações que permitam alternativas aos sinais da desordem, coloca a ambivalência como um reflexo do caos e descontrolo.

De acordo com Bauman, a definição de ambivalência é a “possibilidade de conferir a um objeto uma ou mais categorias” (1999, p. 9). Desta forma, ela é uma maneira de entendimento que enxerga o diverso, referindo-se ao fato de que o conhecimento gera novas questões de maneira incessante, sempre em um ato de perguntar e responder, abrindo espaço para os múltiplos significados. Nesse sentido, solucionar uma questão é desencadear muitas outras.

Mas em muitos processos educacionais em dança, rompe-se com a experiência do momento e se impõem uma ordem rígida e uma formalidade, cujos outros aspectos da experiência sensível são considerados falhos e seu potencial de criação e construção de conhecimento é entendido como vulgar e ilusório. Com isso, a compreensão mecanicista¹⁴ de sociedade e, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem, resultam num processo que faz com que os sujeitos e as trocas de experiências com o ambiente sejam menos entendidos e sentidos, passando, então, a serem mais controlados.

No pensamento mecanicista da modernidade, o sujeito e suas indagações são esmagados pelas rotinas de uma vida imposta e sem possibilidade de exposição de seus sentimentos e significações. Quando inseridos nos processos de ensino-aprendizagem, controlam-se as possibilidades de intervenção no ambiente, as experiências feitas pelos participantes e as suas capacidades de se sentirem parte do mundo reduzem--se às



possibilidades em uma única via de entendimento, o que nem sempre fará tanto sentido

¹⁴ "Reduccionismo-mecanicista" herdado dos filósofos da Revolução Científica do século XVII, como Descartes e Newton.

e interessará a quem as pratica. Assim, na grande maioria das vezes, o sujeito quando participa da aprendizagem, se comporta como submisso a serviço de um sistema que, na maior parte das vezes, pouco reflete, e estabelece determinações que se sobrepõem à integridade e à experiência da vida.

Sendo assim, faz-se necessário observar a importância das trocas de experiências que estão presentes no cotidiano dos sujeitos, nos seus modos de agir e se relacionar com o mundo, onde pensar/agir permite que professores e alunos, dentro de seus níveis de saberes, possam construir e desenvolver discursos críticos e coerentes. E é nesse metamorfosear-se que a dança, pensada nessa pesquisa, cria conexões coesas e coerentes, estabelecendo sua luta particular e reflexiva sobre as modelações da modernidade, aceitando a indeterminação como parte da tessitura do conhecimento.

Bauman, da mesma forma, parece conceber a ambivalência como insolúvel, e condição humana fundamental. A modernidade significou uma luta contra a ambivalência, ou seja, uma luta contra toda e qualquer indeterminação. Uma tentativa de eliminar a incoerência de toda a existência humana.

O grande problema da modernidade é a suposição de que a ação técnica e racionalmente orientada poderia eliminar toda a contradição do mundo. Entende-se, a partir disso, que o sujeito que lida com as dúvidas e confusões no processo de ensinar e aprender, não é um sujeito que busca todas as soluções e respostas como verdades absolutas no processo. Aprender e ensinar em dança é, também, ser capaz de mudar de ideia e criar outras soluções. É essa capacidade de enfrentar problemas e solucioná-los provisoriamente, que confere ao sujeito sua particularidade e confere nesse modo de agir, a possibilidade de transformar-se. Uma capacidade, intrínseca ao corpo, de adaptação criativa, qualidade indispensável para uma dança responsável com seu papel crítico e sensível, onde o processo de ensinar e aprender deve ser instigado e alimentando continuamente a formular de questões.

Todo esse dispersar das certezas e lógicas fixas ligam-se, aqui, como fundamentos de uma atitude educacional em dança, plena de possibilidades, para gerar conhecimento no âmbito da ambivalência, uma dança fruto da ambivalência. Enxergando a incerteza e a contradição como constitutivas de toda ação. Ação essa, que não pode ser desvinculada de sua posição educacional, artística, política e social. Como

nos lembra Arendt¹⁵:

[...]Pelo fato de que se movimenta sempre entre e em relação a outros seres atuantes, o ator nunca é simples agente, mas também, ao mesmo tempo, paciente. Agir e padecer são como as faces opostas da mesma moeda, e a história iniciada por uma ação compõe-se de seus feitos e dos sofrimentos deles decorrentes. Estas consequências são ilimitadas porque a ação, embora possa provir do nada, por assim dizer, atua sobre um meio no qual toda reação se converte em reação em cadeia, e todo processo é causa de novos processos. Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar outros. [...] embora as várias limitações e fronteiras que encontramos em todo corpo político possam oferecer certa proteção contra a tendência, inerente à ação, de violar todos os limites, são totalmente impotentes para neutralizar-lhe a segunda característica relevante: sua inerente imprevisibilidade. [...] a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato. O problema é que, seja qual for a natureza e o conteúdo da história subsequente seu pleno significado se revela quando ela termina. (1991, p.203-204).

Em outro viés, mais precisamente da termodinâmica dos sistemas longe do equilíbrio, podemos refletir e estabelecer um diálogo com o corpo e com a dança, pensando na incerteza como geradora de acontecimentos nos processos. As possibilidades reflexivas sobre a relação da termodinâmica em Ilya Prigogine¹⁶ Prêmio Nobel de química, pode oferecer contribuições as inquietações contemporâneas sobre as (in)certezas presentes no debate da natureza da ciência clássica. O questionamento e a elaboração conceitual sobre tais estudos poderão trazer outras abordagens à reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em dança.

O autor defende um novo pensamento em que haja lugar para a complexidade e a incerteza nos processos e para a criatividade do sujeito. Esse sujeito, segundo o cientista, é parte integrante da natureza. E na natureza não existem leis deterministas. A relação ensino e aprendizagem pode ocorrer pela correlação, através de processos auto-organizativos não lineares. E a auto-organização nesse caso, não é nem causal e nem

¹⁵ Hannah Arendt foi uma filósofa política alemã de origem judaica, uma das mais influentes do século XX.

¹⁶ Ilya Prigogine nasceu em Moscou, 25 de Janeiro de 1917 e morreu em Bruxelas, 28 de Maio de 2003. Foi um químico russo naturalizado belga. Recebeu o Nobel de Química de 1977, pelos seus estudos em termodinâmica de processos irreversíveis com a formulação da teoria das estruturas dissipativas.

tem medida, já que a complexidade das relações entre ensino e aprendizado não pode ter medidas prontas.

Em todas as instâncias existem as incertezas e instabilidades, onde simetrias são quebradas e a certeza das coisas é desmascarada. As diversas probabilidades são, agora, potencialidades de criação e de entendimento de mundo. A dança não escapa disso, as certezas totalizantes são cada vez mais questionáveis e a incerteza é mote de investigação. O “não saber”, a dúvida e a incerteza, fazem parte da gama de possibilidades e formulações do ato de ensinar e de aprender. Nada está dado, como pronto, acabado, e as ambivalências são alimentadas pela repulsa à verdade absoluta, que, por sua vez, são necessárias para coerência do ensino comprometido com as mudanças de dança/mundo/ensino/aprendizagem.

Ao dançar, o corpo experiência a incerteza dos processos e a sensação de um contínuo estado de construção. O corpo lida com as circunstâncias de dado momento e por isso a incerteza faz parte das suas ocorrências: não há a possibilidade de controle absoluto do que pode ocorrer. Não há uma previsão determinística sobre os fatos e possíveis transformações ao longo do tempo. (BITTERN COURT, SIEDLER, 2012, p. 03).

A ambivalência é construtora das diferenças, do diverso, e é capaz de acolher o que dela se produz. As discussões indisciplinadas e díspares são alimentos de uma ambivalência que fala de dança, de ensino de dança. O que é dança para você? A resposta não é única, não é certa e não é para sempre. A ambivalência que provoca medo e causa escândalo, distancia-se dos absolutismos e toda sua face duvidosa. Ambivalência como dissenso, como construção de discurso crítico.

O diverso, que caracteriza e que faz parte de todo modo de operação em dança, é escandaloso porque se perde o controle, se soltam as rédeas da situação e o conhecimento vai além das linhas de raciocínios prévios. Articula-se o móvel, o inesperado e a dúvida de quem olha e de quem faz. Afinal, quem olha e quem é olhado? A dança precisa ser ambi(VALENTE) e precisa lutar como um gladiador na batalha para o fim das verdades, favorecendo a síndrome das dúvidas. Dúvidas que crescem,

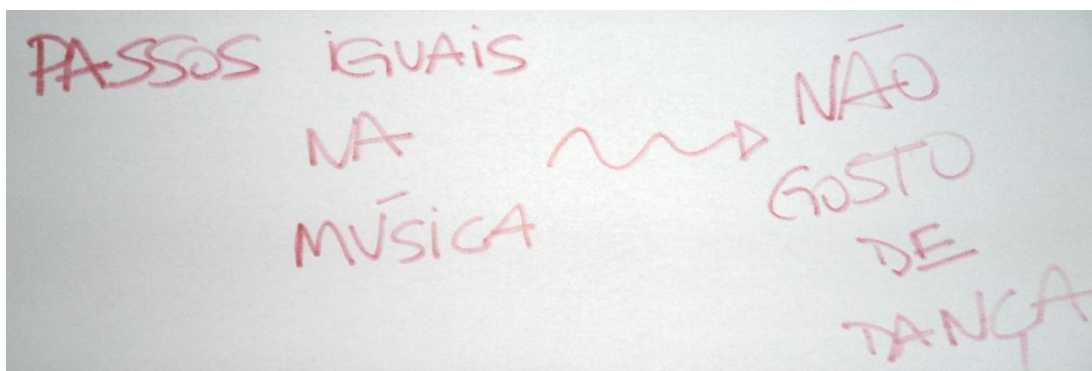
que incomodam, que instigam e, principalmente, que geram continuamente muitas tessituras de dança.

1.3. INACABAMENTO E A DANÇA AMBI(VALENTE)

Com o desafio de pesquisar a incerteza e a ambivalência como combustíveis criadores em dança, é possível estabelecer novas pontes onde o inacabamento também emerge como gerador de conhecimento. Assim, aproxima-se desse estudo o conceito de inacabamento dentro dos processos de ensinar e aprender trazido por Paulo Freire¹⁷ (1997), para compreender como ocorrem as práticas de dança menos rígidas e prontas, mas que são capazes de integrar em suas ações as experiências dos seus participantes. Entendendo essas experiências como algo capaz de estabelecer conexões com todas as fragilidades e conflitos existentes na ação de ensinar e aprender. Conexões essas, que ocorrem pela dúvida e pelo reconhecimento de que nada está pronto, pela aceitação de que o processo e suas incompletudes também constroem discussões em dança.

O Inacabamento é entendido nessa pesquisa, como condição necessária de ensino e aprendizagem, porque ajuda a estabelecer uma teia de relações levantada como essencial para o processo. Relações essas baseadas na incompletude e transitoriedade das partes envolvidas. Quando se entende que o desconhecido, o transitório e o não saber são possibilidades não lineares nos modos de operação em dança, permite-se a elaboração móvel, a falta de rigidez e ampliam-se os questionamentos sobre os fazeres em dança. Pensar o inacabamento é construir momentos de entrecruzamentos sem moldes fixos e pré-estabelecidos, respeitando todas as divergências, as dúvidas e as incertezas existentes nos processos de ensino e aprendizagem.

¹⁷ Paulo Freire (1921-1997) foi educador brasileiro. O método de alfabetização Paulo Freire foi aplicado em diversos países. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Foi professor da UNICAMP. Foi secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo. A ideia de inacabamento está aqui contextualizada baseada na trilogia das pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia desse autor.



Exemplo 3:

Depois de um semestre junto com os alunos investigando a dita “dança contemporânea” a professora diz: “Gente, dança significa o que pra vocês”? A garota logo responde: “Dança para mim significa ballet”. Durante meses a professora sente o inacabamento como algo doloroso. A dança, na fala da aluna, se declarou acabada e completamente resolvida. Sem juízo de valor ou qualquer preconceito, a possibilidade da dança ser apenas uma coisa esmagou a noção de processo feito de inacabamentos e de que nada se completa de maneira tão fechada. A elucidação do inacabamento aparece aqui, no momento em que se fecham as possibilidades da dança ser o que ela quiser. Ou o que ela é? Ou seja, dança...

A partir dessas inquietações onde o ensino e a aprendizagem são trocas de informações e de saberes que são inacabados e onde suas discussões teórico-práticas se completam e resultam em novos inacabamentos, aposta-se nas relações entre os sujeitos e mundo, mediadas pelo ato de dançar. Que imagem poética e reflexão sobre dança existe nessa formulação do inacabamento e da incompletude? Paulo Freire diz:

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (2002, p.51).

Ao indagar o sujeito em sua incompletude e inacabamento, conseguimos pensar que isso é posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento, abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo. Realmente, compreender o inacabamento é se articular estreitamente com a disponibilidade de mudar e sair do plano mais corriqueiro de ver as aulas de dança. E essa indagação advém do processo social e histórico em que nos encontramos, estamos em constante mudança e uma das coisas que nos move é o inacabamento.

Voltemos aos processos de ensinar e aprender. A aspiração, a esperança, o sonho, não acabam por decreto institucional. A força e a tradição das instituições não completam a incompletude humana. Sempre faltará algo! A opressão e o controle das instituições e a pretensa completude das ciências mais tradicionais, aumenta ainda mais o sentimento de investigação de um inacabamento da nossa existência.

As subjetividades¹⁸ no ensino perdem espaço desde a modernidade para a razão absoluta e para os produtos prontos. A noção de existência do sujeito como algo em constante construção e transformação ainda reluta diante das retrógradas noções de sujeito pronto e acabado.

Esse arcabouço de pensar, agir e desenvolver atividades pelo caminho da cultura científica utilizou a dominação política, econômica, militar e educacional, delineando os modos alternativos de vida. Bauman (1999) e alguns pensadores enxergam como uma

[...] autodefesa da modernidade, que obliquamente reafirma e reforça o mito etiológico da civilização moderna como um triunfo da razão sobre as paixões, a crença de que esse triunfo foi um passo inequivocamente progressista no desenvolvimento histórico da moralidade pública (p. 28).

O período da modernidade está marcado pelo desenvolvimento da metafísica e a razão convincente dos filósofos, qualificando o poder autodeterminado e soberano sobre as populações desprotegidas, ao convencimento do estilo de viver, por uma

¹⁸ Subjetividade é entendida como o espaço íntimo do sujeito, ou seja como ele “instala” a sua opinião ao que é dito, com o qual ele se relaciona com o mundo, resultando tanto em marcas singulares na formação do sujeito quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos. Fonte: <www.infoescola.com.br> Acessado em: 10/02/2015.

indústria cultural determinada a elencar as emanções e orientações do status dominante.

Por causa da nossa capacidade de aprender e memorizar temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo... . A situação torna-se ambivalente quando os instrumentos linguísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação não pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo (BAUMAN, 1999, p. 10).

Sendo assim, a sala de aula, como espaço que tem cor, cheiro, jeitos e modos de expressão particular e que envolve diferentes culturas e subjetividades e é lugar, por excelência, de crítica e reflexão, revela pontes e intersecções entre o inacabamento dos alunos e dos professores, dos processos de aprendizagem e das estratégias metodológicas para construção de conhecimento em dança.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado (FREIRE, 2010, p. 53).

No entanto, a dança, nesse diálogo, e não com menor refinamento, pode transgredir a lógica de suas organizações com mais rebeldia e fantasia, preocupando-se com a coerência de suas relações. Esse modo de operação tenta contemplar o que foge das regras e dos planos, e assume o risco da aceitação de que a incompletude faz parte do processo de ensinar e aprender dança. E tal coerência pode se dar a partir de construções que evidenciem o estranho, o bizarro, o contraditório e o incerto.

Exemplo 4:

7h30 da manhã faz muito frio em Curitiba e os alunos mais dedicados conseguem chegar no horário. A aula começa com todos varrendo a sala. As regras e modelos são jogados fora, junto com toda a sujeira do lugar. As ideias de coletividade e de acordos compartilhados em dança começam ali, no simples fato de dividir uma vassoura.

1.4. O DESAFIO DA (IN)CERTEZA

Nenhum evento é independente, nenhum conhecimento é imutável. Os processos de ensino e aprendizagem não podem mais ser vistos como algo estanque, encerrados em si mesmos e capazes de atender somente as necessidades colocadas e não devem carregar a condição de responder a favor de uma totalidade vazia e, como já se levantou nessa pesquisa, incoerente. E na arte da dança não há como não propor o diálogo, justamente por sua fluidez, sua capacidade de renovação e adaptação aos novos fatos.

Nesse sentido, o fato de se afirmar que a dança também se submete a incerteza, pode em um primeiro momento, repercutir com estranheza, pois se entende justamente o contrário nos modelos tradicionais. Esses modelos tradicionais dificilmente olham com bons olhos para as situações que não foram planejadas, aos discursos divergentes e as manifestações contrárias. Assim, os processos de ensino e aprendizagem afastados da certeza e do *a priori* de dados, sempre oferecidos antecipadamente, consideraram o ensino e a aprendizagem como teias em construção e que se retroalimentam.

A forma com que a modernidade suplantou o convívio com o contexto, determinando métodos e maneiras para um efetivo domínio de um modo geral, levou a criação de uma ordem que tem na classificação das atividades uma profunda repulsa ao caos, entendido como elemento distante do modo vivido.

Em contrapartida a toda incoerência determinista trazida pela modernidade, o cientista Prigogine¹⁹ (2002), contribui para o entendimento da incerteza e da irreversibilidade, estabelecendo as divergências com o modo de agir desde a modernidade. A irreversibilidade não pode mais ser associada apenas a um aumento da desordem e a desordem como uma desorganização no sentido de “bagunça” ou falta de organização. Estudos da física e da química do não equilíbrio mostram que a flecha do tempo pode ser uma fonte de ordem. A irreversibilidade leva ao mesmo tempo à desordem e à ordem. O autor enfatiza que, graças aos processos irreversíveis associados à flecha do tempo, a natureza consegue realizar suas estruturas mais delicadas e mais complexas.

¹⁹ Ilya Prigogine (1917 – 2003) foi um químico russo naturalizado belga. Recebeu o Nobel de Química de 1977, pelos seus estudos em termodinâmica de processos irreversíveis com a formulação da teoria das estruturas dissipativas.

As pesquisas de Prigogine apontam para uma nova visão de mundo que vai de encontro às visões tradicionais que entendem os eventos de forma reversível, constante e determinista. Para Prigogine, o amanhã não está dado e, sim, em constante construção, o que impossibilita projetar o futuro pelo passado de forma causal. Há, portanto, a necessidade de se olhar o mundo pelo lado instável, caótico, probabilístico, irreversível e incerto. Explica que a criatividade que está na natureza é amplificada no humano, na qual a arte tem um papel relevante na construção do futuro. “As escolhas, as possibilidades, a incerteza, são ao mesmo tempo uma propriedade do universo e próprias da existência humana”. (PRIGOGINE, 2002, p.78).

Isso abre novas perspectivas para os modos de operação em dança, onde verdades cristalizadas pelo nosso processo histórico ou até mesmo pelo falso discurso democrático de ensino, não são mais sinônimos de certo ou dado, já que o incerto, o indeterminado e o inacabado, não estão baseados na ignorância e no desconhecimento. O autor assinala que, a estabilidade e a rigidez precisam dar passagem para a mudança, liberando espaço e promovendo a reflexão para a incompletude e o caos.

Em outra perspectiva, Bauman ajuda a investigar sobre a ordem refletindo sobre o sujeito e descreve que:

Ordem e caos são gêmeos modernos. Foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas era, sem pensar jamais em como ser (1999, p. 12).

Como é possível pensar e entender a ordem pelo olhar de Bauman e os desafios pela sobrevivência? O autor nos dá uma pista como:

Os tropos da ordem: indefinibilidade, incoerência, ambiguidade, confusão, incapacidade de decidir, ambivalência. É a negação de tudo o que a ordem se empenha em ser... Sem a negatividade do caos, não há positividade da ordem; sem o caos não há ordem (1999, pp. 14-15).

As ideologias²⁰ educacionais, em muitos casos, são constituídas por um tipo de forma e formato tradicionais que atropelam as emergências existentes em cada

²⁰ Uma ideologia é um conjunto de ideias conscientes e inconscientes que constituem os objetivos primordiais do indivíduo, expectativas e ações. Uma ideologia é uma visão abrangente, uma maneira de olhar as coisas como em

contexto, enfocando, assim, somente o “que funciona” e o que se está conhecendo em detrimento do agente causador ou da finalidade das coisas.

Ora, os processos de ensino e aprendizagem estão aí para se apresentarem como uma ordem suplementar, mas cada vez mais distantes e fora do alcance do sujeito. Então como é possível que por meio do desarranjo da ordem na modernidade, ambivalente ao poder, a repressão e a ação propositada, o ensino encontre a coerência nos processos de aprendizagem?

Fala-se, aqui, da construção de conhecimento em dança num processo que se dá em relação, encontros, choques e desdobramentos. Porque, sempre em fluxo, corpo e ambiente se fazem. Os dois se complementam e isso se dá por contaminação resultante da relação, da investigação e dos questionamentos que movem a dança. Há, portanto, um contágio, um lugar para interferências e variáveis, constituindo uma multiplicidade, sem, é claro, deixar de enxergar a singularidade existente nessa troca.

Novamente se reflete para uma prática tipicamente moderna, caracterizada pela dominação e castração: o esforço para exterminar a ambivalência. Um esforço de definição absoluto e preciso, eliminando tudo que não poderia ser e que não seja precisamente definido. A modernidade realmente reservou o poder, que enfaticamente resulta em desequilíbrio nos meios educacionais e em sua dominação e alienação. Isso é uma utopia ou uma característica ainda presente nas relações de ensino aprendizagem?



Por isso, faz-se necessário compreender o ensino da dança admitindo a

várias tendências filosóficas, ou um conjunto de ideias propostas pela classe dominante de uma sociedade para todos os membros da mesma (o chamado produto da socialização). As ideologias são sistemas de pensamento abstratos aplicados a questões públicas, tornando este conceito central para a análise política. Implicitamente, qualquer tendência política ou econômica implica uma ideologia, sendo ela uma proposta explícito de pensamento ou não. Fonte: <<http://www.infoescola.com/filosofia/ideologia/>> Acessado em: 18/02/2015.

ambivalência e reconhecendo a necessidade das polêmicas, da discussão, das diferentes opiniões como possibilidades. Aliás, essas polêmicas e divergências são de certa forma até mesmo incentivadas para que a informação contemple diferentes pontos de vista. Mas as aspirações de mudança e transformação no ensino são, geralmente, confrontadas por formas arcaicas dos sistemas educacionais. Lembrando que a resistência é uma via de mão dupla, ela está nas instituições e nos sujeitos que dela fazem parte.

Os processos educacionais ancorados no diverso, procuram entender as experiências vividas pela estranheza ambivalente, num universo menos fixo. O estranho se encontra presente, em meio a uma ordem pré-estabelecida, surgindo à ambivalência em uma construção nos modos de ensinar e aprender, incompatibilizando a regra de uma ideologia cega.

A dança que se coloca na experiência da troca e do compartilhamento de saberes acredita no aprendizado pela arte que instiga, que faz pensar a condição humana, que considera o potencial e o desejo que todo indivíduo tem de apreciar ou viver a experiência artística, viver as experiências de idade, gênero ou condição social. Essa pode ser a diferença que aqui se promove: no momento em que há o reconhecimento de que o ensino da dança só se tornará mais aberto e eficaz quando o olhar se voltar para o sujeito e para o contexto, os professores e os alunos poderão se tornar agentes transformadores e criadores de novas e enriquecedoras experiências e fazeres sobre o conhecimento que se dança. Tal conhecimento é visto aqui, como o reconhecimento e desenvolvimento da percepção e da imaginação, apreender sobre o corpo e o contexto, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao sujeito também analisar o seu contexto, percebendo-o e transformando-o.

Conhecer para quê? O ato de conhecer promove no sujeito a possibilidade de ampliar sua visão do meio onde vive. Compreendendo algo que esta no seu entorno, o sujeito está pensando e articulando informações que são reconhecidas através de uma lógica particular, na qual a ordem lógica de um pode ser a desordem do outro. Quando se discute sobre a construção de conhecimento, tem-se a possibilidade de descobertas diferentes, de entender que cada corpo percebe e aprende de um jeito, pois possibilita diversos entendimentos que só enriquecem as inquietações de quem faz dança.

Mas para construir conhecimentos, existe também um movimento intenso e contínuo, feito de incerteza, de dúvida, de curiosidade, de questionamento. É a partir

disso que o sujeito de fato conhece e, ao se deparar com diferentes nuances e matizes, abre-se para situações diversas e ambivalentes, o que dá a possibilidade de desconstruir modelos estabilizados e de levar a novos conhecimentos que, por sua vez, enriquecerão a espiral dialética da visão de mundo. É um movimento que questiona, explora novos pensamentos que são novos estímulos para outros novos pensamentos e, assim, reformula e multiplica conhecimentos.

Assim, a ambivalência aparece como um sinal complexo de reconhecimento para a construção de lógicas de conduta e operacionalidades em dança e incide como princípio norteador da auto-observação e do autoconhecimento, pois permite que outros modos de ensinar e aprender sejam inventados. Pensando nisso, uma nova pergunta se apresenta como fundamental: É possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem contaminado de ambivalências?

A ambivalência é um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório. Embora nascida do impulso de nomear/classificar, a ambivalência só pode ser combatida com uma nomeação ainda mais exata e classes definidas de modo mais preciso ainda: isto é, com operações tais que farão demandas ainda mais exigentes (contrafactuais) à descontinuidade e transparência do mundo e assim darão ainda mais lugar a ambiguidade (BAUMANN, 1999, p. 11).

Mas será que esse tipo de experiência que lida com a ambivalência e a incerteza desafia o entendimento de construção de conhecimento em dança? Tal possibilidade compromete a compreensão do conteúdo experimentado nos momentos de aprendizagem em dança? Os sentidos contraditórios e duvidosos são parte da nossa construção humana. Uma existência complexa que contempla, e não poderia deixar de contemplar, eventos aparentemente opostos, contraditórios e de múltiplos de sentidos. Esse tipo de entendimento pode suscitar dúvidas, gerar conflitos e, assim, esclarecer que a ambivalência é inerente a toda existência humana. Esse modo de experimentar a dança “forja” soluções diferenciadas para os modos de ensinar e aprender gerando complexidade, já que quando isso ocorre, novas possibilidades de arranjos acontecem e isso é aprendizagem.

Os projetos educacionais em dança, quando contaminados e ventilados por essa discussão levantada nessa pesquisa, podem ser pensados como espaços abertos ao novo, ao improvisado, ao fluxo pulsante de cada corpo que busca possibilidades e que, a partir da riqueza de movimentações e argumentações coletivas, têm a chance de elaborar de maneira mais crítica e complexa suas reflexões. A percepção da ambivalência pode promover novas sensações para o aluno e para o professor. Essas sensações são parte dos processos que sempre estão comprometidos com a construção do conhecimento. Porque não pode parar.

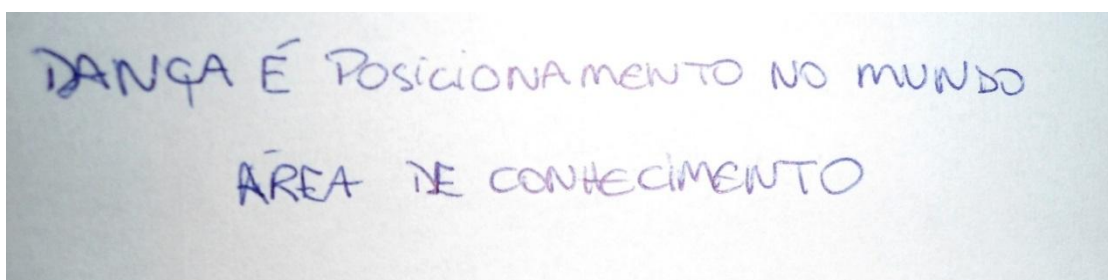
A modernidade atinge esse novo estágio quando é capaz de enfrentar o fato de que o aumento do conhecimento expande o campo da ignorância, que a cada passo ao horizonte, novas terras desconhecidas aparecem e que, para colocar a coisa de maneira mais genérica, a aquisição do conhecimento não pode se exprimir de nenhuma outra forma que não a da consciência de mais ignorância. (BAUMAN, 1999. p. 258).

Essa postura crítica e reflexiva nos modos de operar em dança apresenta a oportunidade para professores e alunos para ceder e resistir, para escolher e renunciar, e isso de maneira nenhuma, faz com que os conteúdos se percam no meio dessa teia de relações. Ao contrário, amplia-se o olhar, e dentro das discussões cria-se a possibilidade de significados transitórios, tão fundamental para a dança, visto que, essa arte discute a formulação de ideias e cria possibilidades de outras. Despertar a sensibilidade para o convívio e reconhecimento da ambivalência, favorece os entendimentos da diferença de corpos e ambientes.

Essa ideia de dança que se realiza e se apresenta ambivalente e complexa, ou seja, capaz de ampliar-se e de buscar compreensões diante de toda rede de relação que dela faz parte, encontra diálogo entre corpos e contextos, usando isso como material de suas criações e metodologias. Esta maneira de agir, somente pode fazer sentido em um modo de ensinar e aprender que supere a causalidade, a linearidade e a construção de lógicas dominantes nos processos de ensino.

Exemplo 5:

Os alunos do projeto sócio-cultural são convidados para assistir a uma apresentação de duas artistas da cidade. A apresentação acaba e um aluno, como uma rajada forte de vento, grita no meio do teatro: “Mapi (como é chamada a professora) o que significa isso”? Todos gargalham, porém ninguém sabe responder. O significado não está em jogo, mas, mais uma vez a busca incessante para categorizar as coisas fala mais alto. Será que a subjetividade e o fato da dança ter múltiplas significações ainda incomoda?



Nos últimos séculos os ambientes formativos, esses lugares que insistem em barrar as aventuras e desventuras de trocar experiências e insistem em não mudar suas concepções, tornaram-se algo permanente e social como esclarece Moniz Sodré, reiterando o difícil debate sobre o papel da escola, professores e alunos, através de um panorama que não pode ser considerado significativamente simples, mas que jamais deixa de ser observado sob uma ótica crítica. A escola, nesse contexto, assume o “lugar determinado do sistema social onde se reconstitui o movimento de produção do conhecimento, mas sempre como um efeito das relações de classe” (Sodré, 2012, p. 25).

O modelo tradicional de ensino trata o conhecimento como um conjunto de informações transmitidas pelos professores aos alunos. Os processos de ensinar e aprender distanciados da ideia de transformação elaboraram modos de educar que consideram o sujeito como algo inserido num mundo que irá conhecer, através de informações que lhe serão fornecidas, uma ideia de transmissão e não de troca. As ideias de mundo e contexto são passadas para esse sujeito principalmente pelo processo de educação formal, que enfoca seus aspectos lógico-formais, mantendo a linearidade como forma de transmissão de conhecimento. Esse formato tem sido, em muitos casos,

o modelo de teorias e práticas que absolutizam a razão, omitindo processos que lidam com a emoção e subjetividades.

O que se propõe como modo de operar em dança, é uma tessitura que coloca como inseparavelmente associados o sujeito e o contexto, a ordem e a desordem, o professor e o aluno, as incertezas e os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações, a vida e os processos de ensino.

E eis que mostramos que há dinâmicas das probabilidades! Que o futuro, como nas estruturas dissipativas, não está determinado! E a razão, no fundo, desse “indeterminismo”, é que esses sistemas nos quais esses fenômenos aparecem não se explicam com base nas partículas individuais, mas nos conjuntos; a física deve integrar as estruturas de conjuntos; como, igualmente, não se pode fazer sociologia com base em um único indivíduo (PRIGOGINE, 2002, pp. 37-38).

Esse enfoque traz a visão de que o conhecimento é construído a partir de intercâmbios nutridores entre os participantes, onde nada é linear ou rígido a ponto de impossibilitar a percepção das urgências do momento, mas sim, relacional e indeterminado.

As proposições sobre a incerteza, inacabamentos e ambivalências trazidas até aqui, apontam para uma revisão de ações e teorias e uma ampla reforma nas posturas diante dos processos de ensinar e aprender. A proposta pós-moderna é assumir o dissenso, ou seja, refazer ações pelo encontro da inserção social, no respeito ao meio ambiente degradado desde a modernidade, desfazendo o ideário da acumulação destrutiva e frustrante. Um novo rearranjo do sistema transforma e conduz a uma nova ordem social, política e educacional, conferindo a sociedade pós-moderna e, conseqüentemente aos processos de ensino e aprendizagem em dança, um efetivo a ambivalência.

O desafio da in(certeza), busca um processo alimentado de perguntas e respostas que geram outras perguntas e respostas continuamente, promovendo ao processo de ensino a experiência das dúvidas e incessantes curiosidades. Um desafio que afronta diariamente o ato de ensinar a aprender e o de aprender a ensinar e provoca o risco, a partir do momento que aceita o não previsto, o que não se controla e a ambivalência. O

desafio agora é refletir e tirar da caixinha das certezas cristalizadas anos de posturas rígidas e pouco coerentes. A metáfora da caixa reforça as noções enquadradas em que ainda se moldam os processos em dança. O que cabe dentro da sua caixa? Por que uma caixa para a dança?

Já está na hora dessa caixa se desmanchar e virar teia. A teia de uma dança ambi(valente) que se move para caminhos diversos, que atravessa a rigidez e gera posicionamentos até mesmo ambíguos como forma de alimentar as discussões e o aprendizado. Admite-se que os processos de ensino e aprendizagem em dança entram em conflito, nem sempre dão certo, fogem do convencional e também esbarram nas dúvidas geradas no próprio processo. A ambivalência, a incerteza e agora, também, a ambiguidade, transitam por essa teia e, na valentia, seguem pelo movimento.

1.5. O QUE TE MOVE? A AMBIGUIDADE TAMBÉM DANÇA

Concebidos para um mundo ordenado, em que tudo estava sólido, os modelos de educação moderno-sólidos tinham em seu horizonte perspectivas de longa duração, baseadas em um processo educativo que, indiferente à novidade, a incerteza, à desordem, as ambivalências e também as ambiguidades, visavam transmitir conhecimentos para os sujeitos com o objetivo de uma educação sólida; uma errônea intenção de preparação para toda a vida. Então, é possível pensar que o conceito de ambiguidade também sofreu, e ainda sofre uma tentativa de eliminação, às vezes até pela falta de entendimento dentro dos processos de ensino. Isso por que a ambiguidade desestabiliza o que é dito como sólido e correto, ou seja, como verdade instituída e plena e na dança, pode atentar para um modo de operar situacional, circunstancial, através de opiniões e posicionamentos contrários.

Nessa perspectiva, os processos educacionais adquirem valor proporcional à sua duração e possuem caráter de medida, quantitativo. E no ensino da dança, resvala em um modo que tem como objetivo gerar um produto independente das condições, ou seja, o produto como meta e não como processos relacionados ao ensino e a aprendizagem. A ideia de um produto pautado no consumo.

Um mundo assim concebido e fabricado é um mundo sem muita reflexão de ações e fazeres, atendendo com perfeição algumas situações educacionais: uma operação “x” leva a uma situação “y”, sem qualquer questionamento. Assim estruturado, o modo de estar no mundo compactua com esse do processo de aprendizagem fixo em ideias retrógradas e, conseqüentemente, com a capacidade dos sujeitos de se ajustarem ao formato deste mundo, que permanece em sua crença “o mesmo o tempo todo” e não podem ser desafiados.

A compreensão de que a modernidade é marcada por esse enfrentamento a ambigüidade, em suas contradições, não reflete nada mais de que a mesma é fundamental. E a modernidade significou uma luta contra essa ambigüidade, ou seja, essa exposição de muitos sentidos, da transitoriedade, do dissenso, reforçando uma tentativa de sujeitá-la ao domínio racional.

Situar a ambigüidade como um sinal de reconhecimento dos nossos processos, relações e, portanto, da nossa natureza/ ou característica ambígua, é atentar para a auto-observação e para o autoconhecimento. Reconhecer que os sujeitos são “multi-coisas do mundo”, é instaurar o diálogo como um modo importante do agir educacional preocupado com o contexto do qual faz parte. Bauman propõe a saída da pós-modernidade frente a um crescente poder do estado em conluio com a ciência moderna e os políticos racionalistas:

A ambigüidade que a mentalidade moderna acha difícil de tolerar e as instituições modernas se empenharam em aniquilar reaparece como a única força capaz de conter e isolar o potencial destrutivo genocida da modernidade (1999, p. 60).

Isso representa um duro golpe para os processos de ensino e aprendizagem, exatamente porque os processos educacionais moldados à maneira da modernidade sólida, visavam uma educação que era “feita sob medida”, para a reinvenção de uma organização social que não é mais a que vivemos. A questão é a de que o “mundo do lado de fora” das escolas, cresceu diferente do tipo de mundo para o qual as escolas estavam preparadas a educar os alunos. Em tais circunstâncias, preparar para toda a vida, essa invariável e perene tarefa da educação na modernidade sólida, vai adquirir um

novo significado diante das atuais circunstâncias de mundo. E a dança em geral, na sua grande maioria, não escapa a essa maneira de compreensão imutável quando se fecha no âmbito da formação.

Noções fixas e tradicionais da dança se empenham em definir, classificar, mas tudo o que lhe escapa a esta categorização é a ambiguidade. Pode-se perceber esse modo nebuloso de encarar a dança em diversos exemplos: na dança que precisa de música, na dança que precisa da homogeneidade, na dança que busca somente o virtuoso, na dança que procura modelo pronto para que possa ser explicada, na dança que busca apenas um significado, na dança que é causa e efeito, na dança que se diz diversa, mas que não consegue viver a diversidade.

O entendimento da natureza ambígua, cheia de simultâneos e diferentes sentidos, marcado pela diferença em muitos níveis, pode provocar uma maneira flexível de ensinar e aprender dança. Pensar o corpo que dança como resultado de um processo contínuo de trocas informacionais com seu contexto que é, simultaneamente, biológico, social e histórico, leva à reflexão de que a maneira de trocar informações dentro de instituições de ensino deveria ser um lugar móvel de criação/recriação da vida, na medida em que os processos de ensino experimentem um incessante movimento de criação/ recriação de ideias, um ambiente de relações que se retroalimentam.

São nos corpos e contextos nos quais se constroem os saberes da educação. São nesses ambientes discutidos aqui (escolas, academias, universidades) complexos de informações que a dança atua, como problematizadora das questões cotidianas do corpo, espaço e tempo. Assim, emerge contra a hegemonia, e nasce a ambiguidade.

A ambiguidade que a mentalidade moderna acha difícil de tolerar e as instituições modernas se empenham em aniquilar reaparece como a única força capaz de conter e isolar o potencial destrutivo genocida da modernidade (BAUMAN, 1999. p. 60).

A solução de um problema cria outro e, então, produz a ambiguidade, condição fundamental para uma dança preocupada com a particularidade no processo de ensinar e aprender.

Assim, fazer dança deveria ser polemizar e lançar no mundo novas maneiras de ver o que está óbvio e fixado como uma via única. Acredita-se então, que os modos onde há hierarquia de poder nas relações de aprendizado e que sobrepõem à experiência, podem ser subvertidos, e reconhecer e viver a ambiguidade é uma maneira de subverter e compartilhar ideias.



Uma ideia compartilhada, ao contrário, promete um abrigo: uma comunidade, uma fraternidade ideológica, de destino ou missão. A tentação de compartilhar é esmagadora. E, a longo prazo, difícil de resistir” (BAUMAN, 1999. p. 260).

A partir dos estudos trazidos por Bauman sobre nossa natureza ambígua e ambivalente, estabelece-se uma conexão e reflexão sobre a complexidade do ser humano como um elemento importante e fundamental a ser considerado no processo de ensinar e aprender em dança. O pensamento complexo assumido e alimentado de ambiguidades e ambivalências nos processos de ensino e aprendizagem, apoia-se na necessidade de um pensamento multidimensional, dialético e dialógico e sem conceitos fechados para articular saberes que se encontram divididos e estão compartimentados com limites fixos que não mais se sustentam.

É condição de complexidade e o corpo longe de ser um espectador, é parte de um fluxo de acontecimentos, já que o que está no corpo é corpo, e o mesmo não está no mundo, é mundo. Não se trata de um objeto que ocupa um lugar em um espaço previamente determinado. Mundo e corpo vão se desenhando através de suas trocas de informação, na rede tecida de cruzamentos entre natureza e cultura (BITTENCOURT, 2007, p. 54).

A importância da reflexão, proposta por essa pesquisa artística/pedagógica, se situa, realmente, na abertura e na experiência vivida no momento. Significa a prática de uma intervenção, de uma transformação através do entrecruzamento tão necessário entre dança e contexto, que se dá na relação, pela troca de experiências e pelo exercício constante de posicionamentos. A troca e a possibilidade de abertura instigam novos olhares e modos de viver a dança em diferentes contextos.

Essa ideia de possibilitar a abertura para novos posicionamentos em dança tem a colaboração de Christine Greiner, quando diz que. “Abre a possibilidade de fazer ou desfazer o que foi conceituado antes, instaurando novas possibilidades de pensar e mover: corpo, ideias e mundo” (2005, p.143).

E são nessas escolhas e renúncias de corpo em constante relação com o contexto, que se estabelecem e criam as probabilidades de agir no ato de dançar. A ideia de escolhas e renúncias articula-se com a responsabilidade e “liberdade da ação”, já que a particularidade de opiniões são elementos para esse tipo de dança. Um tipo de dança que não se preocupa com rótulos e categorizações, mas sim, com a reflexão e discussão de ideias.

A possibilidade de experiências mais abertas é algo que se experimenta em situação; logo, na relação de escolhas e renúncias da participação. A abertura está na ampliação das posturas diante do ensino e da aprendizagem, no diálogo e compartilhamento de interesses e na reflexão de como potencializar essas conversas em discursos artísticos. Assim, como reforça Helena Katz (2002):

[...] que se pense o corpo como um resultado co-evolutivo e não apenas evolutivo, pois nesta relação torna-se necessário deixar claro que ambos estão expostos ao processo evolutivo e nele se realizam suas trocas (p. 02).

Não há escolha sem renúncia. Ceder e invadir são experiências que se entrecruzam no coletivo, na relação interpessoal, na relação com o contexto e nas diferentes relações entre os conhecimentos. Ou seja, vivem-se processos relacionais, onde tudo que constitui esse processo faz parte da discussão. Pessoas, lugares, ideias,

conhecimentos, tudo isso formando um grande caldo que retroalimentará todos que estão disponíveis a apreciá-lo.

O que move os processos de dança? A ambivalência já alimenta esses modos diferenciados de ensinar e aprender. E agora, a ambiguidade também entra na dança e move nossos quadris duros, engessados por anos de relutância e teimosia. A ambiguidade reflete o diverso, o diferente, a opinião oposta e contraditória, e a movimentação que vai para todos os lados, mas com uma direção predominante: a direção de que a dança não tem uma única direção. Uma dança ambígua é uma dança cheia de possibilidades de articulação, uma dança disposta a discutir as confusões de professores, alunos, conteúdos e contextos.

Um modo de dançar que se move para além das verdades absolutas, uma dança que gosta e assume o desconhecimento para poder conhecer e desconhecer novamente. Essa dança pode correr para todos os lados com muita potência e profundidade. Essa dança é capaz de mover questões, é capaz de discutir as complexidades que são e estão nos corpos e nos contextos. A ambiguidade também dança. O que te move agora?

Vamos dançar?

2. ENTRELAÇANDO OS FAZERES, REINVENTANDO OS SABERES: A DANÇA E SEU POTENCIAL COMPLEXO.

No cenário dos processos de ensino e aprendizagem em dança, os procedimentos que se inserem na possibilidade, ou seja, no não previsto, tendem a um tratamento de caráter excepcional, considerados efêmeros e até mesmo de pouca consistência, uma vez que a imprevisibilidade é a ignição que alimenta os procedimentos. Esse entendimento é geralmente confundido com fragilidade ou falta de profundidade, por desempenhar funções implicadas em outros modos de entender dança; relacionadas à sua capacidade de mudança. Um modo de aprender/conhecendo, um modo de lidar com o conhecimento como processo. Entender que a experiência não pode ser antecipada é permitir que ações emergjam como soluções particulares de cada sujeito/corpo. Isso não significa descartar planejamentos e métodos, mas entender que não há controle absoluto sobre as relações nos processos e que a criação pressupõe novos arranjos, novas organizações e, portanto, possibilidades até então não previstas.

[...] quando a educação afia sua aresta crítica, ‘fazendo a sociedade se sentir culpada’ e ‘agitando as coisas’ por meio da perturbação das consciências. Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível, ao mesmo tempo em que é possibilitada por ela, e da educação que a produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver nessa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem (BAUMAN, 2007, p. 23).

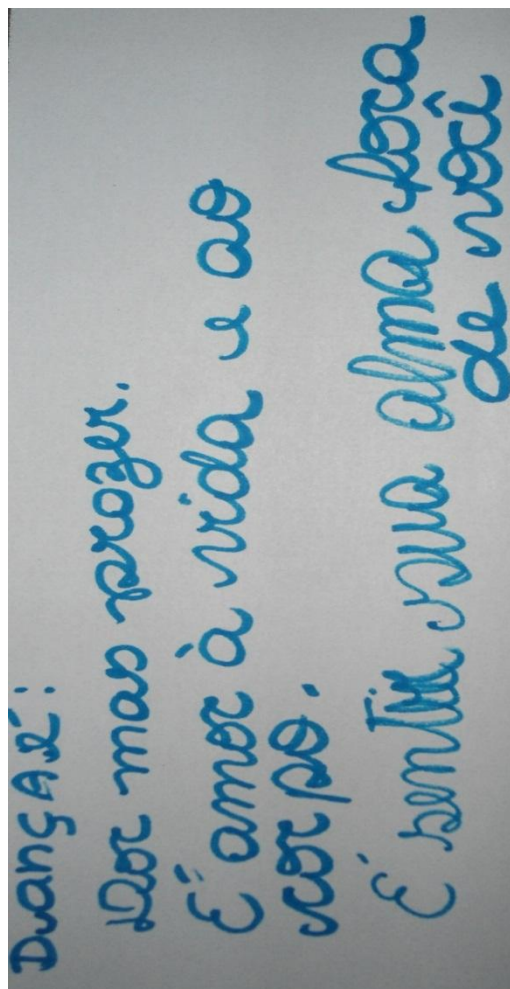
Conhecendo: movimento contínuo de aprender e de desconstruir certezas, que movimenta os processos de investigação gerando inovações. O ato de conhecer deveria ser um processo de reflexão tanto sobre o que já está de alguma maneira estabilizado, quanto perceber as mudanças que ocorrem. Lidar com a incerteza no ato de conhecer é adquirir autonomia, é viver a experiência da temporalidade e suas emergências, como um fluxo que oscila continuamente e liberta os processos de ensino e aprendizagem das armaduras, dos modelos retrógrados e pouco conectados com as urgências que ocorrem.

Atribuir importância aos processos de reflexão sobre o conhecimento é tarefa das mais difíceis, pois a única regra a servir de guia é a relevância momentânea e diversa do assunto. O que se conhece prescinde de transformações, o que implica que a relação ensino aprendizagem deve se abrir para as mudanças que ocorrem no tempo.

[...] eminentemente descartável, bom apenas até segunda ordem e só temporariamente útil, e [...] a garantia do sucesso é não descuidar do momento em que o conhecimento adquirido não tem mais utilidade e precisa ser jogado fora, esquecido e substituído”. (BAUMAN, 2007, p. 154).

Quando conhecemos algo, podemos revisitar esse lugar conhecido. Mas não seremos os mesmos nessa nova visita, assim como o lugar. Portanto, não é problemático o fato de não termos mais um caminho seguro e único a seguir e nem um projeto de ensino estabelecido com início, meio e fim antes mesmo da partida. O “mundo” em que os sujeitos têm que viver e desenvolver suas estratégias de vida dá muita importância à educação que alimenta o controle e a resposta pronta, herdada, nascida e amadurecida no moderno projeto ordenador.

Dessa forma, se discute um processo de ensino e de aprendizagem sustentado pela correlação dos envolvidos com o desejo no ato de aprender: professores e alunos são impulsionados a descoberta simultaneamente.



O aprendiz não adquire conhecimento se não estiver impulsionado pelo desejo. Cabe, portanto, ao professor e ao aluno de maneira co-implicada, excitar o desejo para tal aprendizado. Ambos podem obter prazer nessa experiência, porque são aprendizes.

Trata-se, afinal, de um convite para pôr fim à ordem como uma trajetória linear, causal, na necessidade de controle, na aposta do “sempre o mesmo” que replica se tornando um parâmetro, que outrora caracterizou a escola da sociedade moderno-sólida e sua formação, mas que ainda permanece nos modos atuais de ensinar e aprender. O que se deseja é o reconhecimento de uma dança feita por vários corpos, enxergando nessa diferença a potencialidade de discussão estabelecida. Sem propor enrijecimentos, insistindo na ideia de que as transformações são inevitáveis. Transformações essas, possíveis quando diferentes modos de viver a dança são acolhidos dentro do mesmo processo de ensinar e aprender.²¹

Novos modos de olhar para dança estariam à altura destas tarefas de mudança? Serão eles capazes de resistir à pressão? Conseguirão evitar seu enrijecimento pelas mesmas pressões que visam confrontar? Poderão contribuir para a construção de uma nova emancipação? Enquanto as respostas estão sendo discutidas, a esperança está viva, sendo reconhecida pelo nome de pedagogias mais críticas e sensíveis, ou seja,

[...] quando a educação afia sua aresta crítica, ‘fazendo a sociedade se sentir culpada’ e ‘agitando as coisas’ por meio da perturbação das consciências. Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível, ao mesmo tempo em que é possibilitada por ela, e da educação que a produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver nessa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem. (BAUMAN, 2007, p. 23).

Acredita-se, então, que o sujeito aluno, o sujeito professor, os conceitos e as ideias se transformam e coexistam nas criações de dança. Tudo que ocorre no processo

²¹ O que essa pesquisa ressalta é que existem vários modos de ensinar e aprender, e o intuito não é instituir um modo apenas de fazer, mas discutir processos que ocorram na contemplação da diferença do ensino e da aprendizagem.

se auto-organiza²², ocorrendo à inclusão de novos componentes nas estruturas organizacionais, gerando mobilidades inclusive em repertórios de conhecimentos porque são complexificados. Os processos educacionais em dança, nesse caso, incluem novas abordagens e possibilidades de relações entre sujeitos e conceitos.

Educar significa recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem. Aprender é sempre descoberta do novo [...]. Educar é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades e é ponto-chave que a pedagogia deveria aprender com a teoria do caos: processos auto-organizativos emergem do caos com novos níveis de arranjos das condições de sobrevivência (ASSMANN, 1998, p. 6).

A possibilidade de articulação nos processos de ensino e aprendizagem é uma forma de organizar a dança, enfatizando as negociações de corpo e contexto, onde reflexões podem ser sublinhadas e elaboradas na experiência e no inacabamento de cada sujeito que é coparticipante. As relações ente o corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem teias de percepções²³.

Faz-se importante ressaltar a implicação do corpo no ambiente, pois elimina a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto passivo, aguardando um observador. As informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo: “As informações estão no mundo, agindo, contaminando e sendo contaminadas. A natureza não respeita operações entre parênteses por muito tempo.” (GREINER e KATZ, 2001, p.24). Evidencia-se que o corpo não é um recipiente, mas sim, nesse processo co-evolutivo, um ambiente de trocas com outro ambiente. O corpo não é um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo.²⁴

²² Hugo Assmann define como auto-organização “a dinâmica de emergência de padrões de ordem e caos em um sistema devido às relações recursivas internas do próprio sistema e/ou às interações do mesmo com o seu meio ambiente. Com o surgimento dessas qualidades emergentes, aumenta a complexidade”. (1998, p. 34). Seu estudo é baseado na Teoria Geral dos Sistemas.

²³ A teoria da Evolução foi apresentada por Charles Darwin, no seu livro *Sob a origem das Espécies* (1895). Nesse livro ele introduziu a ideia de teoria da evolução, a partir de um ancestral comum. Essa teoria foi atualizada por neodarwinistas a exemplo de Richard Dawkins (2001). Publicou os seguintes livros: *O Gene Egoísta*, *Desvendando o arco íris*, *o Relojoeiro Cego*, dentre outros, com pressupostos co-evolutivos que ajudam a pensar os acordos entre corpo e ambiente.

²⁴ Trata-se de mundo tudo que diz respeito às possibilidades de relações e suas potencialidades.

Falar em co-evolução significa dizer que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos são ativos o tempo todo. A informação internalizada no corpo não chega imune (GREINER, 2005, p.58).

Pensar a dança sob esse viés é caminhar por ou pelas irreverências, pelas aproximações de corpos e contextos, caminhar sobre a indeterminação, a surpresa e a ambiguidade, possibilitando a vivência das experiências abertas e imprevisas, oscilando lugares e sentidos pré-estabelecidos. Apresenta-se como uma possibilidade de construção e reconstrução do conhecer que vai além da imposição de conteúdos, movimentos/passos e conceitos. Alunos e professores como inventores, conduzidos e conduzindo a descoberta dos seus próprios corpos e dos contextos.

Exemplo 6:

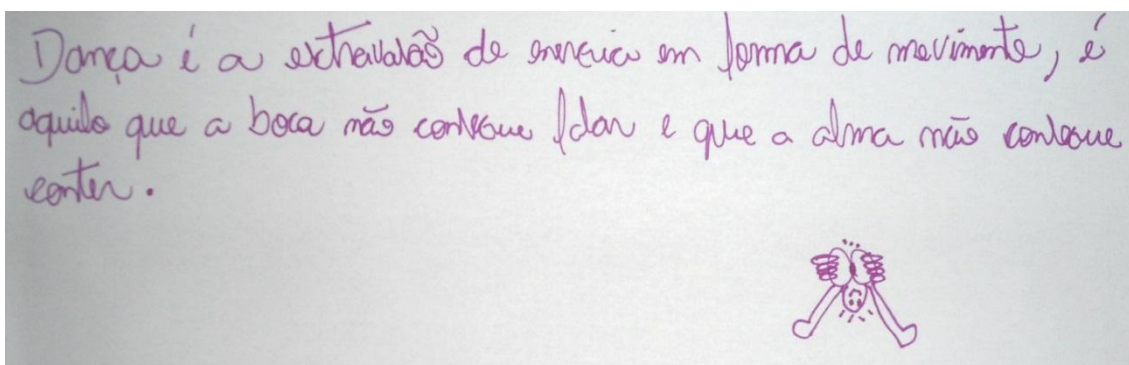
A aula discute método, não a sua falta e o seu lugar muitas vezes ultrapassado diante dos processos de ensinar e aprender dança, mas, pelo contrário, o coloca na condição de encaixotamento. Decidimos fingir, embelezamos nossos projetos e fomos tomar uma cerveja. Percebe-se que há ainda entendimentos errôneos na relação do ensino e aprendizagem, enrijecendo o conteúdo e afastando a possibilidade de reflexão e de mudanças de percepção dos alunos. Há também esses equívocos na universidade, e algumas aulas de mestrado ainda se embalam nos ritmos dos “old times”.



As ideias de compartilhamento que discutem e se afastam de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, fazem com que a dança seja realmente capaz de integrar corpo e contexto, pois suas proposições admitem trocas, buscam deslocamentos de funções e aceitam, com toda reflexão necessária, os múltiplos sentidos que a dança pode ter. Tais deslocamentos propiciam que todos os participantes promovam conexões a partir dos conjuntos de sentidos que estabelecem em acordo com suas similaridades. Assim como assinala Tridapalli²⁵:

O corpo, para promover suas conexões de sentidos, muitas vezes opera por similaridade e se aproxima de informações familiarizadas para intensificar suas afinidades. O exercício de articulação que produz os resultados da investigação como dança, se apresenta como um exercício de correlação entre uma diversa gama de movimentos e outras informações presentes na experiência investigativa em que o corpo elege suas afinidades. Uma eleição de afinidades que implica a feitura de um tipo de dança e não outro (2008, p. 82).

Opa! Será que já não estamos falando de complexidade?! Sim, discurso batido e cansado diante da educação, porém muito necessário e pouco articulado com as práticas existentes. Falamos em diálogos, em reajustes e em posicionamentos que são capazes de ampliar suas conexões através do acolhimento das ambiguidades, ambivalências e incertezas. Falamos em abandono de reducionismos, em mudanças de paradigmas dando lugar a criatividade e a incerteza. Isso tudo como horizontes que alimentam a possibilidade de mudança e não como imobilidades.



²⁵ Gladis Tridapalli é professora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Dança pelo PPGD da Universidade Federal da Bahia – UFBA, onde desenvolveu a pesquisa intitulada *O processo educacional em dança é criação compartilhada*, defendida no ano de 2009. Especialista em Dança Cênica pela UDESC. É artista cofundadora e integrante da Entretantas Conexão em Dança onde atua como criadora, produtora e bailarina.

Traçamos as confusões existentes nos processos de ensino e aprendizagem e as desordens necessárias para os modos de ensinar e aprender dança, implicados em mudanças e transformações como um processo de repensar-se contínuo, explicitando sua pluralidade e mobilidade. Repensar os conflitos não com o intuito de achar respostas únicas, mas como possibilidade de experimentá-los de diversas maneiras. Sim, é hora de assumir a complexidade que a dança tem.

2.1. COMPLEXIDADE E A CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA VOZ

Pensar nos modos de ensinar e aprender tendo a ambiguidade, a ambivalência, as incertezas e os inacabamentos como possibilidades de operação em dança, nos aponta para uma afirmação inicial e fundamental: podem ser condições de complexidade, uma vez que modifica os modos de operar com o corpo e com a dança, já que imprimem a construção de uma teia de relações coimplicada e lidam com a imprevisibilidade e a diferença. E isso é um desafio, e muitas vezes um problema, exatamente por não ser um modelo nem absoluto e nem imóvel.

Como entender e lidar com a complexidade como condição de transformação nas ações de ensinar e aprender?

Ampliam-se as noções de ambiguidade e ambivalência, entendendo sua fundamental importância nessa discussão de processos que se dão de maneira compartilhada, compreendendo que geram complexidade, visto que tanto a ambivalência quanto a ambiguidade transformam procedimentos no ensino e na aprendizagem, fazendo com que se reconheça um entrelaçamento, uma teia abarcada pelo imprevisto e a incerteza, como inevitáveis para a construção de conhecimento de maneira crítica e sensível.

Compreender a complexidade não apenas como um conceito teórico, mas, sim, como uma condição da vida, de uma realidade que é ambígua, ambivalente e, portanto, complexa, reorientando a visão para as diferenças, as inter-relações e os mecanismos de adaptação e transformação que ocorrem entre corpo e ambiente, escola e contexto, professor e aluno.

Refletir sobre a complexidade é a possibilidade de investigar o entrelaçamento e a contínua interação da infinidade de “elementos” que constituem o mundo. Tal pensamento configura uma nova perspectiva de compreensão do mundo, que aceita e tenta entender as mudanças contínuas da realidade²⁶, e de tantas realidades, e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade, a ambivalência, a ambiguidade e a incerteza, e sim conviver com elas, fazer parte delas e refletir a dança a partir disso. “A complexidade decorre das estratégias estabelecidas de trocas de informação, seleções, adaptações, organizações internas e relações externas no sistema (M. BITTENCOURT, 2001, p. 72)”.

O que se reflete nessa pesquisa, é que esse modo de operar deveria ser pressuposto no ensino e na aprendizagem. Em que momento da troca de experiências a complexidade é ignorada, ou até mesmo eliminada? Desse modo, se reconhece na complexidade a possibilidade de uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, no que se refere aos princípios deterministas cunhados por um pensamento dominante, enrijecido e “congelado” nos diferentes contextos. Lembrando que esse tipo de postura acompanha o sujeito desde os seus primeiros passos até sua trajetória dentro da universidade. Ressalta-se que essa afirmação não tem um carácter generalista, mas baseia-se na observação e vivência de diferentes contextos do ensino da dança.²⁷

A crítica à racionalidade tecnicista, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização do conhecimento científico durante grande parte do século XX e perdurado em pleno século XXI, gera uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática no contexto escolar. Em outras palavras,

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o

²⁶ Aquilo que nós chamamos “realidade”, essa espécie de totalidade genérica que inclui o conjunto das “coisas”, foi primeiramente concebido como o terreno do dizer e do agir, como o problema de nossas palavras e de nossas ações, como aquilo que nos concerne e que está no nosso meio, no meio de nossos dizeres e de nossos fazeres, como “a questão”. Nesse sentido, é como se disséssemos “a realidade? Eis aí o assunto, eis aí o problema, eis aí a questão”. (BONDÍA, 2013, p. 159).

²⁷ Essa observação diz respeito a toda experiência teórico-prática dentro de escolas, academias de dança e ambiente acadêmico da autora dessa pesquisa.

conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. (MORIN, 2006, p. 46)²⁸.

Esta percepção indica que há comportamentos e espaços menos flexíveis na dança, ambientes moduladores nos processos formadores. Esses diferentes contextos se distanciam dos processos de ensino e aprendizagem pela experiência, e continuam contaminados por modelos de aulas pautados em perguntas e respostas prontas. A ideia de experiência está sendo apropriada no contexto dessa pesquisa, não para ser entendida como descritiva de um ato julgado em termos de sucesso e fracasso, mas como uma situação cujo resultado é desconhecido.

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDÍA, 2001, p. 28)²⁹.

Por tal motivo, a noção de experiência trazida aqui, parte da ideia de modos de ensinar e aprender que contemplam a ampliação do sujeito e promovem um lugar de encontro e vivência, onde a aprendizagem significativa não perde espaço para a aceleração cega da educação sempre em busca de resultados.

Ao procurar pela mobilidade e flexibilidade de distintos modos de fazer e solucionar nos processos de ensino e aprendizagem, bem como pela promoção do entrelaçamento entre perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos, busca-se a realização do ensino da dança como um espaço de percepções diversas, móveis, capaz de inventar, transformar, aprimorar, ampliar sentidos e mover

²⁸ Sociólogo, epistemólogo e filósofo francês, formado em História, Geografia e Direito. Pesquisador emérito do CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*). Adentrou na Filosofia, na Sociologia e na Epistemologia. Um dos principais pensadores sobre complexidade.

²⁹ Jorge Larrosa Bondía em citação do texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em Julho de 2001, por Leituras SME. Bondía é doutor em pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação.

contextos. Olhando para a experiência em dança como um processo de investigação e não apenas reprodução de passos e conceitos. Nesse sentido, percebe-se que as experiências não se reduzem, nem se simplificam, mas geram uma nova tessitura entre o conhecido e o desconhecido, entre o convencional e o inovador, entre a ordem e a desordem. Enfim, gerando complexidade.

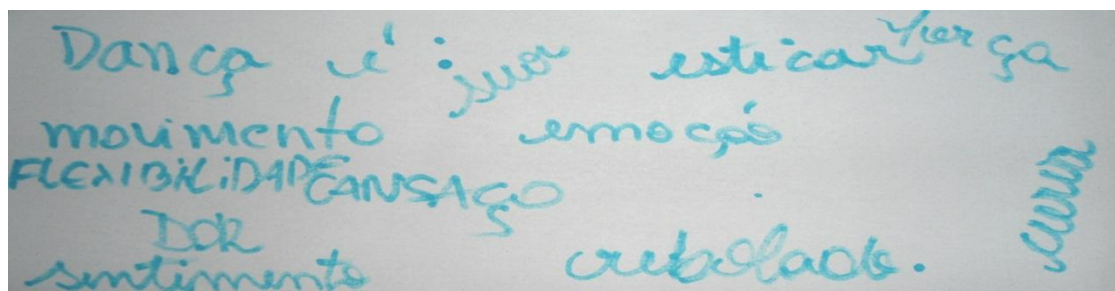
Exemplo 7:

Toda aula era uma surpresa desafiadora, um medo desconcertante e um prazer que não se explica. Passamos três horas tentando pular juntos na roda.



Além de considerar os dilemas e paradoxos que permeiam a prática da educação, a complexidade proporciona exercitar o reconhecimento do conjunto de saberes que é constantemente criado e recriado na esfera do senso comum para além dos bancos e muros escolares. Segundo Morin (2001), estes saberes promovem uma necessidade de se aliar a razão e a emoção no processo de construção do conhecimento, considerando as criações educativas que se desenvolvem em todos os espaços, dos populares aos eruditos.

Tão relevante quanto avaliar a crise sociocultural que o mundo atravessa, é buscar compreender nos contextos de ensino e aprendizagem, a crise que perturba os sujeitos; as suas solidões e os seus descompassos frente a um progresso que oprime e escraviza. Nesse sentido, o paradigma abordado por Morin defende para a educação, uma inteligência criativa e conectiva que seja capaz de somar os saberes populares e os saberes científicos, fugindo de perspectivas redutoras e cerceadoras das liberdades individuais.



A complexidade implica no modo desafiador de entender o ato de viver a experiência em dança sem moldes ou planos fixos. Implica no aprofundamento das potencialidades que a dança tem. Implica na sua feitura engajada com tudo e todos que dela fazem parte. Implica na discussão da teia de informações que constituem o modo de operar em dança. Implica em construir vozes particulares que se contaminam, que compartilham, que se modificam, mas que conseguem de fato dançar suas diferenças.

Dançar com a real percepção de que sujeitos e contextos são diferentes, que formulações de ideias são heterogêneas, que a construção do dançar é de cada um, de cada corpo. A complexidade implica na experiência concreta de que somos únicos.

2.2. COMPLEXO SOMOS NÓS

No âmbito de novas articulações entre o ensino e a aprendizagem, o encontro com a teorização proposta pelos autores pós-coloniais, em especial com Homi Bhabha³⁰, tem permitido pensar nas inquietações que suscitam movimentos que desafiam as formulações sobre o ensino da dança e a necessidade de diálogo com o mundo. A interlocução com esse autor induz olhar/observar que os processos de ensino e aprendizagem em dança, em muitos casos, abandonam a complexidade existente entre corpo e contexto, pois para o autor deve-se refletir sobre a diversidade e complexidade, cuja marca é a não fixidez, mas a transitoriedade. Segundo Bhabha, uma das consequências importantes deste estudo sobre a complexidade, diz respeito às percepções identitárias na contemporaneidade, antes restritas às lógicas binárias e fixas

³⁰ Homi K. Bhabha é professor de inglês e literatura. É diretor do Centro de Humanidades da Universidade de Harvard. Ele é uma das figuras mais importantes nos estudos pós-coloniais contemporâneos, e cunhou uma série de neologismos do campo e conceitos-chave, tais como hibridismo, mimetismo, diferença e ambivalência. É autor do livro *O local da cultura*, utilizado como referência nessa pesquisa.

da modernidade. As fronteiras sobre as identidades de hoje estariam cada vez mais fluídas e transitórias, características de uma época de mobilidade.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retorna o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2013, p. 29).

Assim os processos de ensino e aprendizagem se quiserem fomentar a sensibilidade e a crítica sobre isso, devem operar no sentido da complexidade. Dirigindo-se para modos desestabilizadores de compreensão de sujeitos e contextos.

Bhabha argumenta em favor da identificação e problematização do lugar híbrido da cultura, afirmando que na cultura da sobrevivência reside a potencialidade de assumir o diverso. Segundo ele, a diversidade cultural abrange um universo de coisas, enquanto a diferença cultural representa melhor como os enunciados são criados para promover a legitimação de determinadas culturas em relação a outras. “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2013, p. 23). Ainda reforça que os embates nessa “fronteira” cultural, podem sim, ser consensuais ou conflituosos, podem gerar novos pensamentos, novos sentidos, mostrando como a hierarquia do poder, pode ser desarticulada, e que entre uma cultura e outra não pode haver uma suspensão autoritária.

Ensinar e aprender em dança, nessa perspectiva, implica na tentativa da percepção da complexidade, da condição complexa dos sujeitos, relativizando suas certezas, aprendendo a tolerar aos outros e a si, na percepção de suas limitações e falhas, aceitando e convivendo com as várias possibilidades de entendimento e resistência do contexto. Esse reconhecimento nos processos de ensinar e aprender dança, é pautado na construção feita através do diálogo e da troca.

Mais uma vez, é o desejo de reconhecimento, “de outro lugar e de outra coisa”, que leva a experiência da história além da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência (BHABHA, 2013, p. 31).

Essa abertura para diferentes entendimentos no modo de operação em dança, de maneira nenhuma deve ser vista como frágil ou mal intencionada por parte de quem participa desse processo de ensinar e aprender; ao contrário, expressa a riqueza de possibilidades de formulações do conhecimento em dança, assim com a discussão da realidade diversa da qual fazemos parte. O reconhecimento de fronteiras culturais complexas que desafiam totalizações, propõe uma mudança nas grandes narrativas unificadoras da nação, do povo, da cultura, da tradição. Admite-se, então, mais de um tipo de entendimento/compreensão do que se é discutido em uma aula de dança, proporcionando a reflexão, o debate de ideias e um possível deslocamento e mudanças de posições fixas e concretas.

O que aparenta é que, quando o excesso e fixidez das classificações são recorrentes no ensino de dança, a possibilidade de gerar diálogos mais abertos e transformadores entre corpo e contexto fica comprometida. O aprendizado que poderia ser ventilado e marcado pelos férteis diálogos entre o aluno, o professor, e suas experiências cotidianas, contextuais e, portanto, de vida, é restrito a modelos, muitas vezes, classificatórios de conteúdos rigidamente pré-estabelecidos. Desse modo, é necessário discutir e repensar o processo de ensinar e aprender como uma constante construção, tendo como mote maior o diálogo de muitas falas e a troca de informações na direção da auto-formação crítica e reflexiva dos sujeitos, trazendo vários olhares móveis, que possam desmistificar os modelos pouco coerentes e fixos e caracterizar um processo plural de dança.

Nos processos de ensinar e aprender em dança deve-se buscar, então, um dinamismo que realmente observe as escolhas, as informações de cada participante e as aceite como parte da produção de conhecimento. Tais escolhas entre professor e aluno, dão autonomia reflexiva às partes, possibilitando uma maior crítica e aproximação criadora.

Exemplo 8:

Aulas de laboratório de criação em dança na universidade. Ufa! Enfim um laboratório onde alunos e professores podem testar hipóteses, tecer dúvidas, expor desentendimentos, elaborar suas indagações, compartilhar processos e discutir dança em toda sua potencialidade sensível e crítica. Sem generalizar, existem sim lugares onde o ensino e a aprendizagem em dança são complexos.



Ao contrário do que se possa imaginar, o caminho da dúvida faz com que os professores e os alunos reflitam sobre os limites das teorias e práticas que articulam nos seus modos de operação em dança, além de permitir reflexões sobre o que se está ensinando e o que se está aprendendo. E assim, todos aprendem e geram a continuidade na produção de conhecimento. O que nos leva a pensar a negar os pressupostos da linearidade, a abandonar os reducionismos, abrindo para a incerteza e para o ato de repensar-se continuamente diante do processo de ensino e, nesse caso, ensino da dança. Associar sem fundir, distinguir sem separar, mudar de paradigma, porque:

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (MORIN, 2000, p. 207).

O desafio de compreender e se comprometer com tais pressupostos, traz o entendimento das discussões acerca de corpo e contexto a partir da defesa destes como ambientes híbridos. Nessa pesquisa o questionamento recai em toda forma de pensamento unilateral, dogmático, quantitativo ou instrumentalista que podam a

complexidade.

Os sistemas de ensino nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador (MORIN, 2003, p. 15).

Modos de ensinar e aprender baseados no pensamento complexo ajudam a entender melhor a relação complexa e contraditória entre os sujeitos e os princípios organizativos da sociedade³¹. Nesse raciocínio, essas problemáticas de mundo, vida, humanidade, arte, história, cultura e conhecimento, são fundamentais para se compreender o processo de conhecimento dos sujeitos. Ensinar e aprender atentos para essas problemáticas é, portanto, a maior premissa da inteligência complexa. Estas relações fazem emergir novas investigações e precisam se tornar atratores de novos princípios para o processo de ensino e aprendizagem em dança.

Nessa ótica, a inteligência da complexidade se instala pela pulsão cognitiva que dá vida à historicidade dos sujeitos.

A partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, dos saberes – fazeres apreendidos, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade manifestam-

³¹ A definição mais geral de sociedade pode ser resumida como um sistema de interações humanas culturalmente padronizadas. Assim, e sem contradição com a definição anterior, sociedade é um sistema de símbolos, valores e normas, como também é um sistema de posições e papéis. Uma sociedade é uma rede de relacionamentos sociais, podendo ser ainda um sistema institucional, por exemplo, sociedade anônima, sociedade civil, sociedade artística etc. A origem da palavra sociedade vem do latim *societas*, que significa associação amistosa com outros. Fonte: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/sociedade-1.htm>> Acessado em 09/02/2015.

se representações coletivas, consciências coletivas, imaginário coletivo. (MORIN, 1991, p. 17).

Em um mundo cada vez mais complexo e globalizado, é cada vez mais difícil perceber as conexões de uma ação ou de uma omissão, pois se perde a noção de experiências que acontecem através das trocas. O aumento da complexidade nos processos de ensinar e aprender e a manutenção da concepção disciplinar, compartimentada da nossa educação, das ciências e da nossa maneira de ver o mundo, nos leva a uma situação de enfraquecimento.

À luz de tal argumento, a articulação da palavra, a aferição de significados, o exercício das trocas, a criação de outros modos educativos sinalizam a relação sujeito-natureza-cultura, que fomenta problemas novos e instigantes que desafiam os educadores. Os autores citados enfatizam que é o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento e favorece o diálogo. Por isso, devemos manter a responsabilidade por tudo que conhecemos. Os nossos atos educativos contribuem para dar forma ao mundo e assim, construímos um movimento complexo que permita o trânsito dos saberes.

Exemplo 9:

A professora e o artista não sabem o que fazer ou como fazer. E isso é ruim?



Tudo isso nos remete ao pensamento complexo como ponto nodal para compreender os processos de ensino e aprendizagem em dança e a consequente relação entre professores e alunos, numa dimensão baseada nos limites e obstáculos encontrados na complexidade do contexto educacional. O papel do professor nesse cenário de exigências de toda ordem social, cultural e econômica, é reforçado pelas reformas educacionais que cobram posturas e práticas docentes que atendam efetivamente às exigências contemporâneas marcadas pela abertura de fronteiras. Isso significa dizer que estamos diante do desafio de superar concepções que não dão mais conta do processo educacional no qual estamos envolvidos. A dança, nesse caso, precisa ser enfrentada como: uma ação crítica e sensível, capaz de ampliar seu potencial criativo para além dos modelos.

Produto e processo de produção contínua de semiose. Aparece de uma relação complexa entre o sistema corpo e seu meio. Representa esta relação conformando uma nova natureza ao mesmo tempo em que produz novas informações e novos signos, em mediações extremamente complexas. Construção que se desenha em tempo real, num corpo real no espaço físico, construção que media informação entre o nível real e o nível simbólico onde atua. Como a arte é livre para transitar entre o existente e o possível, matéria e representação, e não se esgota a um corpo ou a uma dança, não há limites para a dança enquanto linguagem geradora de signos (BITTENCOURT, 2001, p. 74).

É preciso um pensar complexo, carregado de ambivalências, ambiguidades e incertezas, para criar outras formas de conceber e desenvolver o ensino e a aprendizagem, para efetivar outra construção do conhecimento em dança. É preciso construir a própria voz e gritar que a dança, em qualquer contexto, é feita de muitos.

2.3. PROFESSOR E ALUNO – NA TRILHA DA COMPLEXIDADE

As falsas racionalidades tecnicistas, as formas de pensamento unilateral e dogmático, consistem em reduzir os processos de ensino e aprendizagem como: fragmentado, lógico, mecanicista, que afasta a possibilidade de compreender a

complexidade e multidimensionalidade de tantas experiências. O que ainda se configura nesses entendimentos é uma visão de mundo sustentada em premissas tais como a ordem das coisas, a legislação universal, a sistematização do real, o absoluto, o determinismo mecanicista, o rigor metodológico, a razão suprema. Contudo, não se trata de simplesmente rejeitar esse tipo de postura rígida e de supremacia da racionalidade técnica, pois seria uma postura tão reducionista e rígida quanto. E sim, reformular atitudes, sempre atentando para o contexto em que os processos de ensino e aprendizagem se inserem e para quem faz parte dele.

Lembrando que o enfoque da racionalidade técnica está na visão do professor como um instrumento de transmissão de saberes, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático e na visão do aluno que aceita ser um balde vazio a espera de algo para preenchê-lo. Segundo Morin:

[...] o século XX viveu sob o domínio da pseudorracionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade. (2006, p. 45).

Foi o modelo que orientou e que, de certa maneira ainda orienta, na área educacional, as práticas pedagógicas, como foi visto no primeiro capítulo dessa pesquisa. Por isso, deixa de fora toda consideração àqueles aspectos que lidam com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflitos. Mais que isso, teoria e prática são tratadas como eventos separados, o que não significa que não possam ocorrer ênfases como procedimento metodológico, mas no corpo não há a separação entre teoria e prática.

Os modelos tradicionais nos processos de ensino e aprendizagem, fortemente pautados no modelo da racionalidade técnica, revelam sua insuficiência quando pretendem responder de maneira satisfatória aos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, repleta de contradições, ambiguidades e ambivalências, evidenciadas nos fenômenos educacionais e nas situações complexas do cotidiano escolar. Convém observar que a lógica disciplinar, em que se baseia o modelo tecnicista da ciência

positivista³², evidencia as claras limitações, pois, além da fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos, não considera os saberes construídos na/sobre a prática pedagógica. Ao propor a reforma do pensamento pela inteligência complexa, Morin (2000, p. 208) critica a falsa racionalidade, afirmando que:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista quebra o complexo mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência ao mesmo tempo míope, présbita, daltônica, zarolha. Acaba cega, na maioria das vezes. Ela destrói no embrião todas as chances de um julgamento correto, ou de uma visão a longo prazo.

Assim, uma vez que a natureza humana é complexa, da mesma forma ela deve ser vivenciada, e por isso a sociedade que mais favorece as autonomias dos sujeitos é a sociedade complexa. “A alta complexidade está ligada ao desenvolvimento das comunicações, das trocas econômicas e de ideias, ao jogo dos antagonismos entre interesses, paixões e opiniões” (MORIN, 2005b, p. 274). Quanto maior os pluralismos no campo econômico, político, cultural, educacional, maior são as possibilidades de liberdade e escolha individual e menos dispostos a programações e restrições aos padrões estão os processos de ensinar a aprender. A complexidade é tecida por ações, interações, acaso e regularidades e constitui o processo de ensinar e aprender dança: nas trocas e nos compartilhamentos.

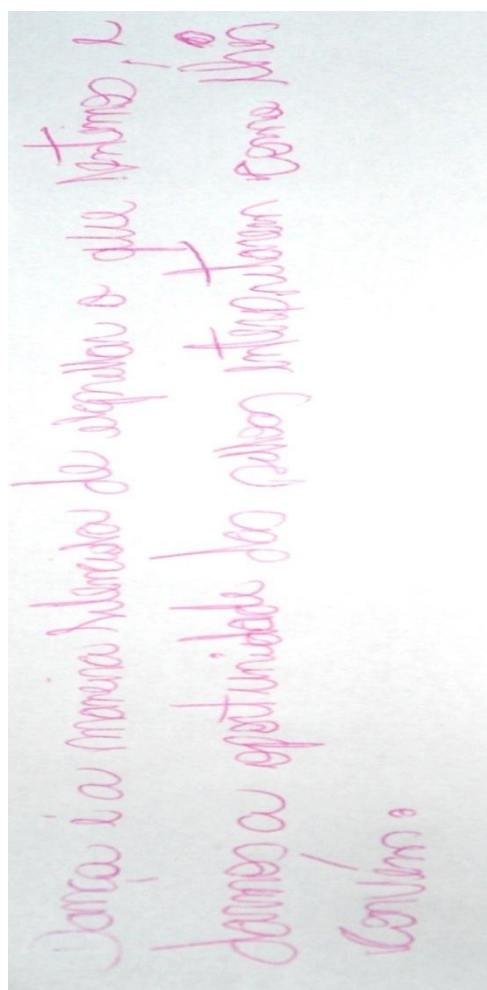
O processo de ensinar e aprender, nessa perspectiva, ocorre na percepção das urgências do momento, pelas correlações possíveis e por ações não determinadas. Isso significa dizer que estamos diante do desafio de superar concepções que não dão mais conta, mas que ainda estamos envolvidos. É preciso um pensar complexo para criar outras formas de conceber e desenvolver o ensino e a aprendizagem da dança.

A complexidade é também ganho de conhecimento. Deixemos claro que não estamos nos referindo ao ato de pensar que requer cognição, atributo humano. Mas ao conhecimento em sua máxima generalidade:

³² Os positivistas acreditam que a ciência é cumulativa, transcultural (não interessa em qual cultura surgiu, serve para toda a humanidade). Novas ideias podem surgir sem ser continuação de conceitos velhos, como entidades de um tipo podem ser redutíveis a entidades de outro. Essa foi uma corrente filosófica iniciada por Auguste Comte.

ganho de informação, de identificação do outro, e de reconhecimento. Sabemos, contudo, que a complexidade varia para cada classe sistêmica e o ser humano como sistema pensante, está no campo dos sistemas mais complexos, capacidade esta que foi evoluindo no tempo e que se revela na habilidade em agregar inúmeras informações e de tipos diferenciados, mediando-as, representando-as e produzindo novas (BITTENCOURT, 2001, p. 73).

Diferente das práticas tradicionais de ensinar a aprender dança, estabelecidas em certas academias, escolas, e até mesmo no ensino superior que, em muitos casos, fecham e cerceiam as possibilidades de compreensão do fazer artístico, focado em processos investigativos, o entendimento de fazer dança embriado nas experiências como potências criativas e nos processos investigativos como reflexões em dança, possibilita que a complexidade emergja como condição fundamental e na dança, teoria e prática se apresentem indissociáveis.



A necessidade atual que impulsiona a vontade de pesquisar é compreender como essa reflexão pode gerar outro modo de operação no processo de ensino e aprendizagem em dança, outras maneiras de lidar com o conhecimento e diferentes formas de relação entre professores e alunos. Visto isso, levanta-se algumas inquietações: É possível criar dança se afastando da frágil transmissão de informações previamente codificada, podendo discuti-las e até subvertê-las? É possível pensar em processos de ensino e aprendizagem que mobilizem e transformem a hierarquia centralizadora, por vezes, tão rígida entre professor e aluno?

Tantas indagações levantam questionamentos essenciais nesta pesquisa: os modos de fazer dança onde há hierarquia centralizadora de poder nas relações de aprendizado, onde não existe maleabilidade, e que sobrepõem à experiência, podem entender como necessária para o aprendizado, a complexidade? Pode-se pensar em processos colaborativos onde a hierarquia não é central e nem agônica, pois o foco está na experiência?

Entende-se que o modo com o qual olhamos e vivenciamos o mundo está relacionado com a capacidade de se identificar, elaborar e se relacionar constantemente. Refletir a complexidade é contemplar a diferença como experiência singular de cada corpo, é reconhecer que a complexidade está presente no modo como o corpo é e funciona, bem como no modo de se organizar em sociedade.

2.4. HIERARQUIAS MÓVEIS E CIRCUNSTANCIAIS, ISSO É POSSÍVEL?

As relações centralizadoras de poder cerceiam as indagações da complexidade, subjugando, controlando a informação e buscando respostas assertivas. A partir das discussões de complexidade nos processos de ensino e aprendizagem na dança, pode-se pensar numa aproximação diferente entre professor e aluno, dança e contexto, teoria e prática, visto que os processos de ensinar e aprender são feitos de relações.

O que é fácil perceber é que os sistemas de ensino, e, no caso, o ensino da dança, ainda apontam para uma ritualização de posturas engessadas e uma fixação dos papéis para os sujeitos que dela fazem parte. Não à toa, Foucault considera todo “sistema de

educação como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1996, p. 43)³³.

Refletir sobre as estruturas de poder entre professores e alunos, gera um posicionamento crítico e nos obriga, no bom sentido da palavra, a observar melhor as diferenças, compreendendo que a dança propõe o contágio e a discussão dos modos de sensibilizar o corpo pela experiência artística. Assim, a troca de saberes entre professores e alunos, é o resultado de um exercício paciente de experimentar e de se relacionar.

“[...] Eu presto atenção no que eles dizem
Mas eles não dizem nada (Yeah, yeah)
Fidel e Pinochet tiram sarro de você que não faz nada
(Yeah, yeah)
E eu começo a achar normal que algum boçal
Atire bombas na embaixada
(Yeah yeah, uoh, uoh)

Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer tudo que eu vi
Se tudo passa, talvez você passe por aqui
E me faça esquecer

Toda forma de poder é uma forma de morrer por nada
(Yeah, yeah)
Toda forma de conduta se transforma numa luta armada
(Uoh uoh)[...]”

(Engenheiros do Hawaii – Toda forma de poder, 1986).

A coparticipação de professores e alunos faz com que os processos de criação sejam compartilhados, provocando a reflexão das hierarquias da própria dança. Uma corresponsabilidade que se apresenta na partilha de ações, promovendo diferentes respostas que ao mesmo tempo geram insistentes dúvidas. Essas novas maneiras de operar nos processos de ensinar e aprender podem criar relações de ambivalência, ambiguidade, incerteza e complexidade, gerando uma construção de conhecimento em dança a partir da troca e compartilhamento de informações. Mais que isso, não só gera

³³ Michel Foucault foi um importante filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France desde 1970 a 1984. Todo o seu trabalho foi desenvolvido em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Seu trabalho também se concentrou sobre a relação entre poder e governamentalidade, e das práticas de subjetivação.

como a própria dança é gerada a partir desses conceitos. Articular posicionamentos diferentes traz para aula de dança a possibilidade de discussão e mudança.

A experiência educacional feita no compartilhamento emerge como redes de articulações coesas entre informações. As articulações produzem terrenos híbridos e móveis de atuação entre os sujeitos aprendentes, pois estes são investigadores e problematizadores atentos e em contínua relação com o ambiente/contexto (TRIDAPALLI, 2008, p. 14).



Assim, professores e alunos são agentes transformadores, corpos ativos diante dos conflitos, experimentando todas as possibilidades emergentes de estar, permanecer, continuar e existir. E os processos de ensinar e aprender são espaços relacionais e reflexivos de saberes, pois se apresentam como resultado de interação constituindo-se em um instável processo de construção e modificação ao longo do tempo.

Mas a postura instrucionista tem encontrado amparo no fato de que o professor, na sala de aula, tem autonomia para determinar ações, selecionar o conteúdo e a metodologia de ensino, controlar o tempo, enfim, impor aos alunos somente aquilo que ele acha que é o correto e da maneira que ele quer. O professor tem sim autoridade, mas não pode confundi-la com autoritarismo cego e desvairado. Uma sala de aula necessita sim, de regras, mas o que é reforçado, aqui, é a ideia de que essas regras não precisam ser rígidas e inflexíveis, e que o professor pode atentar para entender o que cada aluno deseja fazer, no caso de processos investigativos. Isso não elimina, de maneira nenhuma, o compromisso do professor em pensar criticamente sobre conteúdos e

metodologias, mas lembrando de que uma sala de aula é feita de muitas vontades e reflexões que necessitam de ventilação e de articulações maleáveis.

As posturas rígidas têm acarretado bastante desvio no processo de aprendizagem em dança, tirando dos alunos a motivação para participarem das aulas, e, sobretudo, impossibilitando-lhes a reflexão traduzida no saber pensar, no aprender a aprender e na construção e reconstrução do conhecimento. Considerando que o processo de aprendizagem deve ter como parceiros a incerteza e a dúvida, o professor não pode ser o detentor das verdades e controlador das informações, e os alunos, ao lidarem com o conhecimento, devem assumir uma atitude inquieta, curiosa e questionadora.

A relação professor-aluno é parte do processo de ensino e aprendizagem e não se pode desvinculá-la daquilo que a permeia: um programa e normas da instituição de ensino. É impossível viver sem isso, regras e sistematizações fazem parte de todos os segmentos da vida em sociedade. O importante é que a reflexão se debruce, agora, sobre o que fazer com essas sistematizações. Quando o estudo das regras impostas se torna inquietação diante das teorias e práticas, a transformação se torna algo possível. E então, surge um conflito inerente a essa relação: é uma relação que se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. É uma troca feita de muitos, e essa diversidade de pensamentos precisa ser articulada coerentemente dentro do processo de ensino e aprendizagem. Hierarquizações sem reflexão eliminam a riqueza das diferenças.

Se o corpo está sempre mudando, está sempre mudando seu modo de perceber o mundo. Uma percepção que nunca é a mesma está sempre transformando o mundo, que se torna, então, o mundo que se é capaz de perceber a cada vez, a cada instante dessa simultaneidade das ações envolvidas no fluxo da semiose (BITTENCOURT, 2012, p.30).

As instituições de ensino como um todo, passam por uma crise de sentido, os alunos não sabem a importância da troca de conhecimentos, da significação do que é estudar e então ocorre a evasão, a reprovação e a violência que existe nas mais diferentes formas acaba por transformar a relação entre professor e aluno ainda mais conflitante e difícil de ser compreendida. Moniz Sodré (2012), alerta para a velha pedagogia e discute para que a educa o se desperte da narcose colonial e assuma as

mutações. A relação de poder tem duas vias, não recai somente para o professor, mas nos alunos que ainda se limitam a serem baldes vazios a espera de algo que os encham. Não há uma prescrição. Há a necessidade de um redirecionamento de postura profissional, de conduta. Com isso, a relação professor-aluno, tão problematizada, poderá ser entendida como parte de um processo necessário e não apenas como mais um elemento típico da falência institucional.

Em A ordem do discurso, Foucault (2013), aborda a relação entre o discurso e o poder, esclarecendo que não é a falta de poder total que acalmará os conflitos, destacando que a intenção não é a anulação do conflito, mas sim o seu entendimento de mobilidade e intensidade. Isso servirá para compreensão do que se estabelece aqui como uma possibilidade de efetivação de diálogo entre professores e alunos.

Com o questionamento: “Mas, o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?” (FOUCAULT, 2008a, p. 8). O filósofo mostra que existe, na sociedade, um temor aos discursos, e que a consequência disso é a criação de uma série de mecanismos que, pela exclusão, sujeição e rarefação, impedem o aparecimento e a proliferação das discussões que são efeito e via de poder.

O que nos leva a reflexão de que Foucault tem uma concepção dinâmica e descentralizada do poder. O poder é dinâmico porque está em constante transitividade no corpo social; é descentralizado porque não tem o Estado como seu espaço único de manifestação, mas ao contrário, manifesta-se nas mínimas relações sociais, na família e na relação professor e aluno.

Exemplo 9:

Caixa de regras e vontades. Desde o início, o diálogo e a relação de poder são sistematizados através de uma caixa que contem tudo que se deseja para a aula de dança nas aulas extracurriculares da escola particular. Alunos e professores dividem a tarefa de estabelecer as regras e vontades que, ao longo do ano, são discutidas, realizadas, modificadas e principalmente divididas em corresponsabilidade. Nessa visão, não existe aqueles que detêm o poder, e aqueles que não o detêm. Ao invés de dominado, possuído, o poder é antes tudo exercido por todos. E aqui está a característica descentralizada do poder, pois esse exercício pode ser feito por qualquer sujeito, basta estar disposto a discutir e inverter as posições na relação de poder.

O discurso tem sido objeto de reflexões no âmbito da filosofia, da linguística e do próprio campo da dança. Deve-se ter uma compreensão de que os discursos se organizam e se desorganizam, criam suas conexões particulares, mas sempre buscam uma nova organização e coerência interna para justificar “certezas” constituídas historicamente. Portanto, quem diz sempre o faz a partir de um contexto e de uma intenção, ou seja, nada está jogado no mundo distante de consequências. Neste sentido, é importante que se tenha em vista a historicidade do discurso, a sua acomodação às diversas situações, pois se estabelece como ato impositivo, ato de verdade e, quase sempre, em ato de força.

A pesquisa te convida agora, para uma reflexão: lembre-se dos discursos feitos na sua sala de aula, na sua escola, do seu professor e diretor. Se fez aula de dança aproxime ainda mais o pensamento e responda: Já se sentiu eliminado diante de algum discurso? Daí a luta pela sua posse, pois, quem se apodera do discurso se apodera do poder e instaura relações fixas entre quem profere e quem ouve. Por tais motivos levanta-se, aqui, a bandeira das trocas, dos compartilhamentos e dos lugares de reflexão e diálogo. Eis uma possibilidade de usar o poder e o discurso como elementos de um processo de ensino e aprendizagem mais equilibrado e coerente.

Por isso, não seria prudente construir um campo autônomo da análise do discurso, mas, ao contrário, promover tentativas de parcerias entre os diversos campos do conhecimento para desvendar as possíveis armadilhas escondidas nas falas de cada púlpito, cada divã, cada palanque, cada livro, cada relato, cada sujeito.

Nesse momento, essa pesquisa tenta percorrer as análises elaboradas por Michel Foucault acerca de como emergem determinados discursos em determinadas épocas, como se desfazem e se transformam noutras estruturas aparentemente sólidas, tentando correlacionar com o discurso existente nos processos de ensinar e aprender em dança, visando novas abordagens e inquietações para os modos de operar em dança.

O autor indaga que a sociedade está submetida a uma cela ou a uma teia invisível em que os movimentos são limitados. O texto apresenta o sufocamento com o qual se convive diariamente. Por vezes, tem-se a impressão de não haver saída do controle a que todos estamos submetidos. Trata-se de uma problemática sobre os mecanismos de controle e de poder dissimulados na sociedade. Mais que isso, trata-se de um alerta. Foucault propõe que é necessário reconhecer na sociedade os procedimentos de exclusão que levam os sujeitos à submissão e ao silêncio temeroso.

Nos processos de ensinar e aprender dança, atenta-se para o desejo de não ter de fundar apenas um começo, uma maneira pronta de discursar. A esse desejo, fundado no medo, as instituições oferecem uma alternativa que aparenta “mais do mesmo”, ou seja, um discurso pronto, da ordem das leis, cujo poder advém das próprias instituições.



Torna-se, então, imperioso o estabelecimento do princípio da descontinuidade, isto é, os discursos devem ser vistos como práticas descontínuas, sem moldes ou pré-conceitos. Necessário, também, é ver no discurso as suas singularidades.

Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (FOUCAULT, 1996, p.53).

É preciso, ainda, “(...) a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 1996, p. 53).

O que parece recorrente é que existe um suposto “desnívelamento” entre os discursos, pois teríamos de um lado os discursos fundamentais ou criadores e de outro os corriqueiros, os que “repetem e comentam”. Foucault propõe, então, de pronto, uma readequação de métodos. É necessário estabelecer um princípio da inversão, como por exemplo: no papel positivo do autor ver a sua negatividade, o que nos levar a atentar para que alunos e professores produzam discursos e sejam responsáveis por isso.

O que se vê nas diferentes esferas em que o ensino da dança é justamente o contrário disso, são discursos pseudo inovadores e libertários completamente maquiados pela vontade de dominação. O professor, em seu discurso, manipula e controla as experiências dos alunos, usa seu status para buscar somente respostas assertivas e únicas. O unísono, alimentado pelo discurso centralizador do professor, acaba com o

potencial complexo que a dança tem e é, e a submissão ganha o lugar do diálogo. O aluno, no exercício de defesa dos seus propósitos, nem sempre coerentes, resiste. Resistência de um corpo que reage contra o outro. Oposição, reação, recusa a submissão da vontade do outro, noções de obediência. Resistir também é manter-se firme, é permanecer diante da adversidade. Resistir é se opor. E tudo isso faz parte do poder. “Não há relação de poder sem resistência”. (FOUCAULT, 1995, p 248).

Assim, há uma relação de forças entre esses dois sujeitos, no caso professor e aluno, ou seja, uma luta constate pelo exercício do poder, onde, em muitos casos, vence o mais forte e não o mais coerente. Esmaga-se mais uma vez a potência do diálogo na experiência. E esquece-se que os processos de ensinar e aprender não são batalhas onde existe a necessidade de se ter vencedores poderosos ou perdedores fracassados. Professores e alunos dispostos à mudança são sujeitos abertos para a discussão e experiências.

No campo educacional, no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender, a separação e o distanciamento dos saberes prevalecem, reduzindo a liberdade das experiências e desconsiderando os saberes não demarcados pelos limites disciplinares. Desse modo, o conhecimento de um conjunto global, que é o sujeito e sua relação com o contexto, é visto como um conhecimento parcelado. Assim novos modos de ensinar e aprender se preocupam sempre com a transformação e o entendimento da natureza complexa dos sujeitos e suas diversas formas de perceber o mundo. Em decorrência disso, esses modos de ensinar e aprender dança fomentem pensamentos voltados para a autonomia e a emancipação, assimilando as interferências extramuros educacionais.

Desse exercício contínuo de reflexão, que inclui a desorganização e a reorganização, nascem estratégias coletivas e compartilhadas para mudança nos processos de ensinar e aprender. Os processos de ensino e aprendizagem em dança não são somente ambientes para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar com o outro, discutir, polemizar, criticar, sensibilizar, entre tantas outras coisas. Esse processo deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Se essa relação é somente harmoniosa, conduzida sem dúvidas e com respostas prontas, a experiência, em grande parte dos casos, é pautada em autoritarismos.

A dança e seus processos de ensino precisam entrar em um estado de alerta, atentando seu potencial ativo diante dos contextos, contribuindo para que o diálogo e o

compartilhamento de sentimentos e ideias ganhe espaço na tessitura do conhecimento e reflexão sobre a realidade. Não se pode mais falar em sujeitos determinados, mas, em sujeitos inconclusos, inacabados e incompletos. O que aprendemos depende das condições de aprendizagem. E a dança que integra sujeitos e contextos, deve olhar para as possibilidades.

3. EXERCÍCIO DE SOLUÇÃO PROVISÓRIA. NEM SÓ DE IMPROPRIEDADES VIVE A EDUCAÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? (FREIRE, 2009, p. 93).

A pergunta "como melhorar a educação?" nunca mobilizou tantos e diferentes frentes sociais e políticos no Brasil, o que é ótimo. O exame da história³⁴ ensina que as sociedades só levantam questões quando estão aptas a resolvê-las. Na História do Brasil, desde a colonização portuguesa e a escravidão, nossa realidade social e econômica sempre apresentou como característica a dependência econômica em relação às potências estrangeiras, a concentração de riquezas, privilégios e oportunidades em uma pequena parcela da população e a exploração sem limites dos trabalhadores.

Considerando os últimos 50 anos, período em que saímos da condição de exportadores de produtos primários para consolidarmos uma indústria e um mercado de consumo competitivo, reconhecido internacionalmente pela qualidade e inovação, é possível afirmar que vivemos um momento decisivo. No entanto, para avançarmos como país e como sociedade, precisamos urgentemente melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, salientando que as questões que subsidiam as relações entre ensino e aprendizagem não são simples de resolução e necessitam de um olhar mais amplo e conectado com as noções de ambivalência, ambiguidade, incerteza e complexidade.

Em todo o país, reservadas as devidas proporções, os problemas são semelhantes: depreciação da estrutura material das escolas, concentração e confinamento de estudantes em salas de aula, organização curricular dispersa e desfocada da realidade dos estudantes, falta de motivação e de preparo por parte dos professores, e de amparo das equipes gestoras para esses professores³⁵. Trata-se de um problema que precisa ser atacado sob diversos ângulos ao mesmo tempo.

³⁴ Fonte retirada do livro Reinventando a Educação – Diversidade, Descolonização e Redes de Moniz Sodré. Maiores informa es citadas nos capítulos 1 e 2.

³⁵ O parágrafo trata das escolas e universidades públicas do Brasil. Fonte: <www.infoescola.com > Acesso em 22/12/2014.

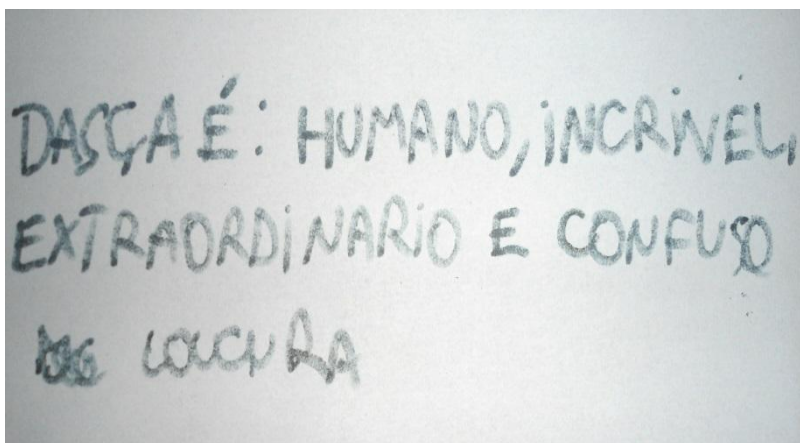
Em termos imediatos, quais seriam os maiores problemas a se enfrentar? A estrutura material da escola pode ser recuperada e até reformulada, desde que se tenha o investimento adequado. A superlotação das salas de aula está diretamente ligada a essa estrutura deficitária. E um olhar mais amplo, abarcando a complexidade que o ensino e aprendizagem necessitam.

Nesse sentido, por incrível que pareça, o cerne da questão não reside no investimento de pesados recursos para reformulação da estrutura escolar. Não que isso não seja importante, pois ninguém contesta que uma sala de aula arejada, limpa e com até 25 estudantes oferece melhores condições de aprendizagem do que o que temos hoje. No entanto, mesmo com a estrutura precária e saturada que temos nas realidades educacionais, a necessidade de analisar como ocorre a relação entre o ensino e a aprendizagem deve ser prioridade.

Embora ainda seja pouco expressivo, o interesse pelo debate educacional vai ganhando espaço na agenda pública brasileira. Diante do gigantismo do desafio educacional brasileiro, muitos tentam encontrar variáveis mágicas para pôr fim à falta de qualidade nos modos de ensinar e aprender.

A vontade de mudança pode começar no âmbito mais micro, onde a transformação passa pela crítica e reflexão de cada um, de maneira singular. Reforça-se

que esse é um problema da maioria do ensino da dança não escapa. Toda tentativa de solucionar esse problema



um grande ensino e, dança, disso. tentativa um colabora

com o debate, mas diante da complexidade dos processos de ensinar e aprender, é mais prudente encarar a realidade: o Brasil mudará sua situação educacional apenas com trabalho árduo, investimento e com a clareza de que os resultados somente serão colhidos a médio e longo prazo. Isso porque é preciso enfrentar questões estruturais e bem enrijecidas dos nossos sistemas de ensino da dança e nos processos de ensinar e aprender de maneira geral.

A tarefa não é fácil e a questão social como um todo já foi muito negligenciada historicamente na nossa sociedade. Encarar o problema do ensino e, no caso do ensino da dança e tentar resolvê-lo, exigirá coragem, determinação e, principalmente, paciência. É preciso encarar o fato: ações paliativas não têm a capacidade de resolver problemas históricos, de enorme escala.

Reformar o modo do ensino e a aprendizagem em dança, ou seja, passar a aceitar que o mesmo necessita de transformações e reformulações exigirá trabalho, participação e muito investimento. E é preciso encarar o angustiante desafio de frente, sem ceder a atalhos, por mais sedutores que eles possam parecer. Visto isso, essa pesquisa se debruça, nesse momento, na tentativa de colocar algumas possibilidades de transformações na problemática dos modos de ensinar e aprender dança. Lembrando que não são modelos, nem respostas, mas possibilidades de agir com base nas ambiguidades, ambivalências, incertezas, inacabamentos, e, portanto, na complexidade e tudo que envolve o ato de ensinar e aprender.

Para (re)construir um diálogo complexo diante dos processos de ensinar e aprender, a pesquisa articula novamente com as ideias de Paulo Freire³⁶, enfatizando suas contribuições para o horizonte do campo educacional. Na ótica de Freire, o diálogo rompe com o verticalismo que produz a hegemonia do saber e aponta a educação como um projeto de reconstrução permanente através da pluralidade de saberes.

Frente aos múltiplos desafios da contemporaneidade, o processo de formação dos sujeitos na esfera educacional assume significativa relevância, uma vez que se constitui numa ferramenta básica para a participação do mesmo na intervenção e mudança do contexto. Nesse sentido, apresenta-se como um trunfo indispensável para fazer surgir, em meio a condições adversas, sujeitos conscientes de sua responsabilidade sócio-política. Assim faz-se necessário e urgente, pensarmos a educação como uma força motriz para a reconstrução do sujeito social ativo, capaz de apontar novos caminhos no tecer contínuo do conhecimento. Em momentos permeados de incertezas, próprios da época contemporânea, o pensamento educacional requer um diálogo crítico e uma constante abertura para o novo.

³⁶ Biografia do autor vide nota de rodapé nº 17. Ideias contextualizadas baseadas na trilogia das pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia desse autor.

Isso significa desenvolver outras formas de inteligibilidade como propósito de resgatar a vontade de diálogo e troca de conhecimentos, mediante um aprendizado contínuo, baseado no questionamento do contexto. Dos escritos freireanos, sobressai à esperança de um mundo mais justo e com visões mais amplas, a partir da desalienação dos sujeitos.

Exemplo12:

O espetáculo feito por crianças e adolescentes discute sobre a ditadura e as atuais noções de liberdade. O espectador, aos prantos, se disse perturbado com o que a dança é capaz de mover. Possibilitar a riqueza de leituras e problematizar questões da sociedade também é possível com um olhar complexo diante da dança. Nem tudo está perdido!



Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como o meio potencializador da consciência crítica dos sujeitos. Os modos de ensinar e aprender vistos sob essa ótica, como um processo político-pedagógico, visam ampliar a consciência dos sujeitos, buscando emancipá-los através da auto-reflexão de sua história, da compreensão do seu contexto, da abertura para os conflitos e para o entendimento de mudança e transformação constantes. Assinalando a necessidade do processo “ação-reflexão-ação”, a pedagogia freireana possibilita o rompimento com a educação vertical e a imposição do saber dominante sobre os dominados. Opondo-se ao autoritarismo, a proposta de Freire considera a complexidade do saber popular e o entende como possibilidade de transformação.

A educação como prática da liberdade (1993), defendida pelo educador brasileiro, coloca o “diálogo” como categoria essencial para a emancipação da sociedade. A singularidade das interpretações e o entrelaçamento entre perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos, transforma-se em espaço de percepções híbridas que alimenta um futuro para o devir. O que se propõe, enfim, é a luta pela revitalização cultural dos sujeitos direcionada para uma transformação social emergente e, sobretudo, possível. Tal fato pode ser confirmado nessas palavras:

[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1997, p. 31).

Educar para a liberdade³⁷, significa partilhar o saber e promover uma vontade coletiva em direção à democracia. No plano da “realização”, há que se fomentar novos espaços compartilhados para acolher novos sujeitos. Nesse âmbito, um novo modo de agir mais participativo pode ser gestado, tornando o diálogo e o compartilhamento propulsores de discussão e formulação de ideias em dança. Um diálogo pautado nas ambivalências, ambiguidades e incertezas dos sujeitos e dos contextos. A liberdade na educação está na condição de aceitação dessas diferenças.

Em “Educação como prática da liberdade” (1993) e “Pedagogia do oprimido” (1997), encontramos eixos norteadores que podem sintetizar o pensamento freireano: a alteridade, a comunicação, a cultura, a ética, a política e o amor. Expressar afeto no ambiente de ensino e deixar aflorar a subjetividade são atitudes corajosas. Sobre isso, argumenta Freire (1993):

É preciso ousar no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico [...] Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, coma a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1993, p. 10).

³⁷ Além dos escritos de Paulo Freire sobre liberdade, essa pesquisa acolhe os estudos de Jorge Larrosa em seu livro *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*, lançado em 2013. Nesse livro o autor dentre outras coisas, reflete sobre a liberdade e amizade nos processos de ensinar e aprender.

O ato de ensinar e aprender requer uma consciência reformadora. Sem a reforma do pensamento, não há reforma educacional. A proposta levantada, aqui, é de um ensino e de uma aprendizagem que respeite as “leituras de mundo”, próprias de cada sujeito, que acolha a liberdade de expressão necessária nesse processo, “Um dizer em que a liberdade ao mesmo tempo se afirma e se abandona: se afirma abandonando-se, se abandona afirmando-se” (LARROSA, 2013, p. 145). Uma proposta que move as teorias e práticas que envolvem a dança, que percebe a importância da não hierarquização de saberes e sujeitos, e que tenta com a transgressão e a ousadia, aflorar a autonomia e romper com qualquer aprisionamento diante da dança. É não parar de perguntar... O que move?

3.1. PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPLEXA:

3.1.1. Pista 1 - Teoria e prática: pontos de conexão e divergência

A compreensão entre ensino e aprendizagem é formulada, por essa pesquisa, como um “lugar” que emerge da ação-reflexão-ação, capaz de produzir ampliados e diferenciados entendimentos para dança enquanto área geradora de conhecimento. A ação-reflexão-ação, aqui, é concebida através da conexão entre teoria e prática, ambas dançam em um mesmo tempo/espço, sem privilégios ou hierarquia de valores.

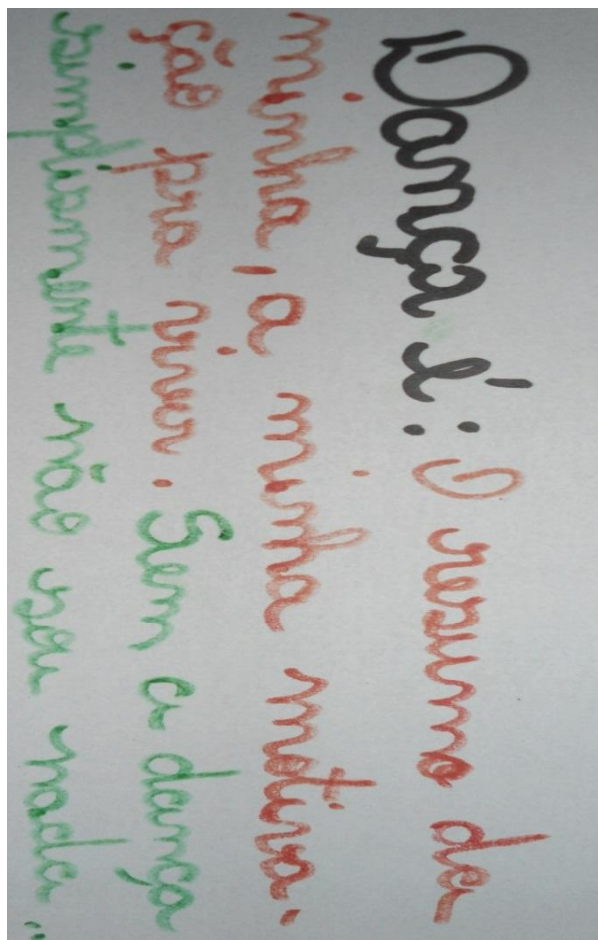
O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação e de fontes diversas, visto que o conhecimento em dança é feito de várias vozes, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

A teoria pode ser uma suposição de algum objeto de estudo ou algo observado em suas causas e efeitos, é a parte especulativa de uma ciência. A prática, no entanto, pode ser o experimento de uma teoria, como pode ser um efeito vivenciado que ainda não foi teorizado, nem definido como tal. A

prática é a aplicação das regras e dos princípios de diversos conceitos. A relação teoria-prática nos modos de ensinar e aprender dança, indica que participam de uma mesma espiral do conhecimento e que, nesse modo de interação, ambas vão se entrelaçando na configuração da dança: teoria e prática em um constante revezamento na dança do pensamento³⁸ em ação. Isso significa dizer que teoria e prática em dança devem dialogar coerentemente, revelando a possibilidade de correlação entre as partes, para que, de fato, vivam a experiência da dança de maneira mais ampla.

É importante lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, embora seja evidente sua relevância. Um professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto sujeito em pleno estado de incompletude, inacabamento, transformação e mudança.

É a expressão de uma continuidade indefinida em que não se sabe onde uma começa e a outra termina, e que traduz, assim, o imprevisível, a contradição, o pensar e o agir entre sujeito e objeto, entre o movimento interior e o exterior, entre o implícito e o explícito. Os processos de ensinar e aprender, nesse caso, promovem a



coexistência de ações e possibilitam outros modos de compreender a dança. Acredita-se, dessa forma, que a relação entre teoria e prática é, de fato, constituída de informações/ações que podem ser elaboradas de maneira crítica para que a construção de conhecimento em dança seja efetivada.

³⁸ O conceito de pensamento empregado nessa obra é o mesmo que Helena Katz enfatiza em seu livro dizendo que: “aqui não se emprega o conceito de pensamento do senso comum, isto é, como sendo uma referência a uma atividade somente reflexiva sobre um acontecimento, mas sim como sendo um tipo específico de acontecimento. Uma maneira de organizar informações – uma ação, portanto, e não o que vem depois da ação”.

Entender as diferentes concepções de aprendizagem, não significa reproduzir diferentes teorias e pensamentos, mas aproximá-las ao cotidiano dos sujeitos significa também, buscar melhor compreender a prática educativa vigente, de forma que ao refletir sobre a mesma torna-se possível agir para transformá-la. A aproximação entre teoria e prática mostra novos horizontes que possibilitam buscar novos procedimentos que ampliem a relação do ensino e da aprendizagem.

Esse pensamento/ação está conectado a ideia de que uma teoria que se desdobra na prática e uma prática alimentada de teoria, enriquece o movimento entre os sujeitos, gera a resignificação de ideias e a descristalização de conceitos pré-estabelecidos. A teoria não vem antes ou depois, mas sim junto na ânsia por compreender o contexto.

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. Não existe mais representação, só existe ação: ação da teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede (DELEUZE; FOUCAULT, 2004, p. 70).

E é essa complexidade também existente, nessa relação plural entre teoria e prática, que interessa aos processos de ensinar e aprender dança. Processos conectados na mobilidade e na transitoriedade dos diversos modos de experimentar a dança que é teórica, é prática e é complexa.

São nas conexões e divergências entre teoria e prática que se criam as possibilidades de diálogo, pois é no corpo que se testam as hipóteses, potencializando a tessitura do conhecimento em dança. O desafio fundamental para as transformações nos modos de ensinar e aprender, é distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e originar condições para que diante das teorias, as práticas se transformem e transformem atitudes, posturas e atuações no exercício de ensinar e aprender, ou seja, uma conversa clara, onde teoria e prática dançam conectadas ao som da mesma música.

Exemplo 13:

Ufa! Apenas um texto para discussão durante todo o semestre. Como em poucos momentos durante o mestrado pudemos sentir que estávamos realmente estudando algo.

Como aprofundar sem reduzir? Simplificar sem perder? A escolha das professoras em deixar com que a discussão tomasse conta dos nossos encontros reverberou em momentos de dúvida, conflito, incerteza e absoluto prazer. Falamos em desventuras, ou seja, dos fracassos no ato de criticar, algo que constrói uma ponte direta quando falo de ensino e aprendizagem nessa pesquisa. E pudemos falar disso através de nós mesmos, buscando sentido para teoria nas nossas próprias experiências. Creio que esse tipo de mediação e posicionamento diante do ensino da dança, consegue aproximar teoria e prática e, conseqüentemente, desperta à curiosidade e o desejo pelo conhecimento.

Compreender que o processo de ensino e aprendizagem, apesar da formação em sala de aula ser fundamental, não é suficiente, pois se faz necessário à inserção do contexto e suas problemáticas no cotidiano dos processos de ensinar e aprender dança. É preciso uma acolhida aos assuntos e experiências que extrapolam as paredes da sala, reforçando a ideia de dança conectada ao sujeito e a sua visão de contexto. O corpo que lida com informações que são e estão no contexto, na ideia de pensamento/ação, é movimento reflexivo e, por consequência, é fator que cria dança.

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas (GREINER, 2005, p. 131).

Quando docentes e discentes ampliam seus olhares sobre o conhecimento e se beneficiam das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, escolhem as melhores formas de dialogar, vencem as dificuldades e veem com clareza as novas possibilidades de uma atuação mais coerente. Assim sendo, as probabilidades de reflexão e crítica sobre as teorias e práticas nos processos de ensinar e aprender dança, surgem com maior coerência, maleabilidade e diálogo.

Processos educacionais se constroem no reconhecimento das relações, das inquietações e dos posicionamentos que emergem das vivências e se configuram em dança. Pensar a produção de dança como resultado dos trânsitos entre teoria e prática, nos leva a constatar que a arte da dança deixa de ser pensada como primordialmente

visual; feita para ser olhada, e passa a ser considerada como ideia, pensamento e, principalmente, como formulação de posicionamentos sobre o corpo e o contexto.

Para teorizar a dança, precisamos de olhos que possam ver o que não porta visualidade plena. Percorrer as dobraduras da sua concretude dominante e corpórea para escapar, por vãos e desvãos, ao imperialismo da atribuição de significados extra-dança. Produto e produtora da ação que lhe confere vida a quem doa forma, ir e vir tão simultâneo quanto incessante (KATZ, 2005, p. 256).

Isso possibilita a transformação e a troca de entendimentos, permite a postura reflexiva e produtiva de um sentido espaço-temporal e gera um espaço de experiência onde o sujeito pode olhar para si mesmo. E se olhar ao mesmo tempo em que olha o mundo e o outro. Um modo de operação que não se reduz numa relação linear, mas, sim, na construção de uma rede de relações complexas, numa dança que promove questionamentos e falas enquanto corpos em ações no mundo. “Dança é um conjunto de acontecimentos que funciona sem se apertar o botão, uma vez que nada separa a ocorrência daquilo ao qual ela se refere. Dança é quando e depois.” (KATZ, 2005, p. 15).

O passeio pelos fundamentos da educação nessa pesquisa é fundamental para articular a teoria com a prática. A reflexão sobre práticas educativas e as relações entre sujeitos dessa práxis no seu processo de construção de conhecimento, evidencia o despertar do desejo de promover transformações necessárias para que a atuação nos processos de ensino e aprendizagem em dança, venham a contribuir na vida e na formação de novos sujeitos.

O modo habitual de experimentar a dança, em muitos casos, torna invisível uma série de olhares diferentes para compreendê-la, despotencializando, assim, as várias possibilidades de potência da dança. Fica claro que a percepção para algumas situações as vezes se encontra condicionada, daí a importância desse diálogo entre teoria e prática colocando em evidência conceitos que emergem da discussão e onde os olhares podem ser permeáveis e transformadores. Sob esse viés, o corpo testa hipóteses na experiência da dança.

Assim, nesse vai e vem, cria-se a dança, uma ação crítica e sensível realizada a cada instante em que se estabelece relações entre corpo e contexto. Um jogo móvel e instável cuja desestabilização provoca reflexão, nos perguntando se ainda somos capazes de perceber o que nos organiza, se temos clareza o suficiente para entender que nossas vidas não percorrem vias únicas, mas de trocas e compartilhamentos contínuos. “Cada qual se produzindo como um permanente fazer/desfazer, numa continuidade que não descaracteriza a unidade do corpo que se profere a si mesmo.” (KATZ, 2005, p.10).

A pista para uma educação complexa, na simultaneidade entre teoria/prática nos processos de ensino e aprendizagem em dança, passa a ser uma ação de troca de experiências e de transformação, onde a possibilidade da incerteza pondera e alimenta as ideias.

A compreensão inadequada de como ocorrem às relações entre teoria e prática incorre na consequência do famoso gesto de “pedir receitas”. A cada novidade que se divulga, os professores e alunos apelam para seus manuais, ao invés de, eles próprios, descobrirem os caminhos de apropriação e do diálogo entre teorias e práticas. E isso é respaldado, em larga escala, pelas concepções e pelos significados que costumam ser atribuídos ao ensino e aprendizagem, os quais assentam a relação entre teoria e prática no domínio conceitual da oposição e não da integração.

Mas fazer/desfazer entre educador e educandos, teorias e práticas, nos processos de ensinar e aprender, são dialógicos, pois ambos são sujeitos do ato de criação. É o aprender ensinando e o ensinar aprendendo que exige um pensar crítico que não dicotomiza sujeito e mundo, mas os veem em contínua interação. Como inacabados e cheios de sentidos transitórios, os sujeitos e seus modos de ensinar e aprender se fazem e refazem na interação com o mundo. Isso talvez seja possível quando a resignificação da relação entre teoria e prática se transforme numa questão não mais de oposição, mas de coesão, de necessidade.

3.1.2. Pista 2 - Conhecimento especializado em dança x senso comum = regularidades de conduta

A reflexão sobre ensinar e aprender dança que ocorre nos corpos tanto de alunos como de professores, é entrecruzada de muitos outros discursos, inclusive o do senso comum. Assim, o conhecimento do senso comum possui extremo valor enquanto processo de construção do conhecimento em dança, pois suas percepções, quando acolhidas, favorecem a troca de informações feitas com concepções críticas e coerentes com o contexto. A partir dessa troca é possível pensar na possibilidade do acesso a um saber mais complexo, proveniente das relações entre corpo e contexto, conectados na experiência de dançar.

No entanto, para se pensar uma área específica de conhecimento como a dança, torna-se coerente perceber a tênue linha que a separa e a aproxima do senso comum. Afinal, o conhecimento especializado em dança é também a indagação do senso comum testado e (re)testado.

O senso comum, conforme entendido, aqui, é fundamentado por Boaventura de Sousa Santos³⁹, como uma forma válida de conhecimento, pois o sujeito precisa dele para encaminhar, resolver ou superar suas necessidades, uma vez que busca em suas referências pessoais, suas experiências, os sentidos e significados para aquilo que pretende ser compreendido em um determinado momento.

O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida (SANTOS, 2005, p. 90).

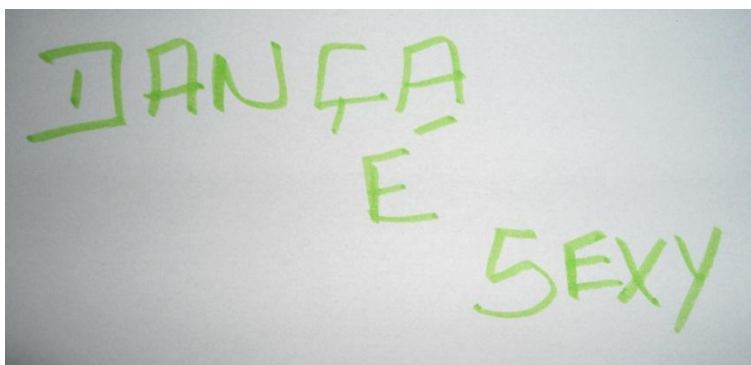
O senso comum, ganha força no boca a boca e se propaga como rastilho de pólvora e como um tipo de explicação do mundo; o senso comum nos guia na busca do sentido da existência, ao mesmo tempo em que nos fornece condições de agir sobre ele. E é esse poder de ação sobre o que é dito e experienciado, que a dança como

³⁹ Boaventura de Sousa Santos é professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e *Distinguished Legal Scholar* da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e *Global Legal Scholar* da Universidade de Warwick. É diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, diretor do Centro de Documentação 25 de Abril da mesma Universidade e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. O estudo do senso comum adotado como referência teórica e prática no cotidiano escolar dessa pesquisa são embasados em dois de seus livros chamados: *Um Discurso sobre as ciências*, e *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da experiência*.

possibilidade de troca, pode beneficiar-se dentro da imensidão física e intelectual dos participantes para gerar reflexão.

Em suma, Boaventura faz essa diferenciação: o senso comum surge no subconsciente dos sujeitos e reverbera pela troca de informações. O que cabe aos educadores é acolher esse conhecimento, porém sempre fazendo com que essas informações se complementem de conceitos, estratégias e estudos especializados que versem sobre a dança para que, então, a troca se efetive. Ressalta-se que o senso comum também alimenta equívocos sobre a dança, e o seu acolhimento e reflexão podem contribuir para mudanças de posicionamentos e pensamentos.

O que a reflexão dessa pesquisa traz, é o entendimento de que as propostas em dança precisam inquietar-se com a riqueza de experiências vindas do senso comum e que a construção de conhecimento está, justamente, nessa teia de relações: das ideias que não estão somente concentradas no conhecimento especializado, acadêmico, mas na abertura e troca das diversas informações que contemplam o ato de ensinar e aprender, ou seja, compreender a tessitura do conhecimento como resultante dos hábitos, sentidos, memória, imaginário, emoções, crenças e cultura. Afinal, a dança atesta pelo movimento a experiência do corpo.



Exemplo 14:

A estratégia metodológica chama-se primeiras impressões. Ela consiste na aceitação do senso comum sobre qualquer conteúdo abordado e sua posterior transformação em fundamentos da dança. Anotações de palavras que simbolizem o sistema estudado. Essas palavras são estudadas uma a uma e de maneira simples são transformadas em conceitos de dança. Essa estratégia é usada sem restrição de idade ou formação, seu uso é irrestrito. O que, num primeiro momento, foi colocado como *chiclete*, ao longo das aulas foi entendido como sistema muscular. A ambivalência é colocada à prova e sua aceitação e discussão gera dança.

A rejeição do senso comum, nos modos de ensinar e aprender, também é discutida no livro *Escola sem Sala de Aula*⁴⁰, no qual o diálogo entre um pedagogo, um jornalista e um empresário, relata a urgência de revermos o modo operacional, funcional e até arquitetônico das escolas, já que a grande maioria ainda busca a hierarquia de saberes e funções dentro dessas instituições. Nesse diálogo, os autores nos mostram o quanto é fundamental se rever o modo como se atua nas salas de aula, espaços que carregam uma organização antiga na sua composição física, como nas posturas de quem as compõem, lembrando, ainda, que essas indagações falam de uma maioria existente no Brasil.



Desta forma, observa-se a importância do conhecimento prático, do senso comum, que está presente no cotidiano e na experiência de todas as pessoas, independente do nível de escolaridade ou posição social. O senso comum apresenta seu caráter significativo por se traduzir em um conhecimento prático, do dia-a-dia. Esse pensar/agir no contexto faz com que professores e alunos, dentro de seus níveis de saberes, possam construir e desenvolver discursos críticos e coerentes. Não se fala aqui em achismos, mas em compartilhamentos que geram reflexões em dança.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas

⁴⁰ O Livro *Escola sem Sala de Aula* discute a noção de Escola sem sala de aula, reuniram-se o jornalista Gilberto Dimenstein, o empresário Ricardo Semler e o pedagogo Antonio Carlos G. da Costa. Ricardo Semler conta sobre a experiência da Escola Lumiar, idealizada para promover uma educação democrática que privilegie a liberdade e a autogestão do conhecimento. Antonio Carlos narra o desenvolvimento da escola como a conhecemos, propondo a retomada do conceito grego de formação integral do ser humano, que compreende várias dimensões. E Gilberto Dimenstein propicia a relação entre a teoria e a prática, entre os universos da comunicação e da educação, além de comentar a experiência do Bairro Escola, uma das ramificações do Projeto Aprendiz. Mais do que importante instrumento para todos que trabalham diretamente com a educação de crianças e jovens, o livro trata da sociedade que queremos e podemos formar.

relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo conhecimento científico a cumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2005, p. 18).

Pode-se dizer que o senso comum não se caracteriza, fundamentalmente, pela investigação e pelo questionamento, fica no imediato das coisas, caracterizando-se pela subjetividade, como afirma Boaventura (2005). Investigação, aqui, compreendida como a possibilidade do corpo em testar e formular diferentes hipóteses, em arriscar e colocar-se em dúvida, como completa Tridapalli:

A investigação envolve a busca pelo novo, pela compreensão do que não se tem entendimento a partir de e em relação com o que já compreendemos. Por isso, a investigação é trânsito, processo, passagem de um estado a outro, no qual a modificação e a transformação tornam-se inevitáveis. A experiência investigativa, quando lida com o trânsito entre dúvida e o estabelecimento de novos hábitos, constitui-se de um processo transitório entre diferentes “realidades” intercomplementares: o aleatório e a regularidade, o instável e o estável, entre o código-estabilidade, sistematizado e a probabilidade-incerteza (2008, p. 38).

O senso comum é ditado pelas circunstâncias. É permeado pelas opiniões, emoções e valores de quem o produz e, pensando nisso, ressalta-se sua total aproximação com a arte, pois a mesma também é alimentada de emoções e opiniões singulares. Mas sabe-se que a arte é, também por excelência, crítica e reflexiva. Os diálogos coerentes entre saberes cotidianos e saberes acadêmicos são responsáveis para produção de arte permitindo o entendimento e a reflexão sobre o contexto e, principalmente, gerar conhecimento sem ignorar o que já existe. Sobrepondo assim qualquer separação que possa existir. Completa Santos:

É antes um conhecimento baseado na superação de todas essas distinções familiares e óbvias que, até a pouco, tomávamos como certas: sujeito/objeto, natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, espírito/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, animal/pessoa. (2005, p.90).

As aproximações e apropriações entre os saberes do senso comum e o conhecimento especializado, também são discutidas e trazidas por Rubem Alves⁴¹, que aponta para a necessidade que ainda perdura, de mudar a visão que existe sobre o cientista que, nesse caso, é considerado superior e detentor de verdades. Como diz o autor: "Todo mito é perigoso, porque induz o comportamento e inibe pensamento" (ALVES, 2007, p. 72). Essa concepção reafirma, aliás, o que se vem discutindo até então. Se pensarmos um professor de maneira semelhante ao que o autor trata como cientista, percebemos que ainda existe muita resistência nessa profissão, pouca abertura para a mudança. Quando professores e alunos se posicionam de maneira rígida, ambos não conseguem estabelecer relações de incerteza para construção de conhecimento, uma vez que se mantêm fechados em suas verdades sem deixar se permear por toda rede de relações possíveis, quando o que importa no ensino da dança é o compromisso com o contexto e suas diferentes e incertas compreensões.

Exemplo 15:

Teia de questões são indagações sobre os conteúdos e suas relações com o contexto. Nesse procedimento toda e qualquer pergunta é colocada no papel e compartilhada com toda turma para possíveis esclarecimentos.



⁴¹ Em seu livro *Filosofia da Ciência – Introdução ao Jogo e as suas Regras*, Rubem Alves abrange os difíceis caminhos da Filosofia da Ciência, onde ideias cristalizadas pelas pessoas sobre o saber científico muitas vezes são equivocadas, e acabam induzindo as formas rígidas de pensar e agir.

- As questões colaboram para esclarecer o sentido do movimento;
- As questões ajudam a levantar hipóteses sobre o assunto que está sendo discutido;
- As questões auxiliam o sujeito a concentrar-se na exploração que está sendo realizada;
- As questões esclarecem o significado de algumas ideias;
- As questões despertam a curiosidade e favorecem a produção de outras imagens;
- As questões favorecem a interlocução entre os alunos e o contexto;
- As questões possibilitam que senso comum e conhecimento especializado em dança busquem suas respostas provisórias;
- As questões despertam para que teoria e prática caminhem juntas;
- As questões elucidam toda incerteza existente em um processo criativo;
- As questões geram mais questões que geram transformações que geram continuidade;

Na continuidade da discussão, Rubens Alves aponta, ainda, para a necessidade de entendimento do que não só aproxima o senso comum da ciência, mas também o que difere, o que faz com que essas duas formas de entendimento se complementem na amplitude de suas significações. Assim, é necessário que se compreenda a dança como uma arte que se faz na relação.

O diálogo entre o saber especializado e a experiência, no sentido do senso comum gera a capacidade de inventar soluções. E é essa capacidade de enfrentar problemas e solucioná-los, que confere ao sujeito sua particularidade dentro desse diálogo. Uma capacidade que está intrínseca ao exercício da adaptação criativa e da invenção, qualidade indispensável para a dança, onde professores e alunos deveriam ser instigados não só a achar respostas, mas ter a possibilidade de criar e formular perguntas.

A dança é resultado da ação do corpo que testa hipóteses, problematiza e formula soluções provisórias e isso é ocorrência que se apresenta como um processo cognitivo e criativo do corpo. A dança aparece como construção de discursos argumentativos (TRIDAPALLI, 2008, p. 82).

O diálogo entre o conhecimento especializado em dança e o senso comum, se apresenta como expressão da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. E é nesse ato de coexistência que a experiência dos processos de ensinar e aprender em dança, se instalam como possibilidade de correlação entre diversas informações “Ao mesmo tempo, não existe treinamento científico sem base no senso comum, este é o aperfeiçoamento daquele”, diz Alves (2007, p. 103).

A ideia que se pretende compreender é que todo conhecimento especializado em dança pode ser feito de trocas e compartilhamento de ideias, ou seja, é possível se construir conhecimento a partir de possibilidades não exatas, de visões diversas, da teoria que se desdobra na prática e vice e versa e, principalmente, de um conhecimento que se constrói baseado nas relações. Assim, Rubem Alves esclarece:

A ciência não pode encontrar sua legitimação ao lado do conhecimento, talvez ela pudesse fazer a experiência de tentar encontrar seu sentido ao lado da bondade. Ela poderia, por um pouco, abandonar a obsessão com a verdade e se perguntar sobre seu impacto sobre a vida das pessoas: a preservação da natureza, a saúde dos pobres, a produção de alimentos, o desarmamento dos dragões, a liberdade, enfim, essa coisa indefinível que se chama felicidade (2007, p. 182).

A regularidade de conduta reforçada, aqui, ainda se encontra nas maneiras como os sujeitos enfrentam as informações vindas do senso comum e do conhecimento especializado em dança, suas diferenças não são vistas como possibilidades de troca, mantem-se na polarização dos saberes acadêmicos em supremacia ao senso comum. Ainda não existe, na grande maioria, um diálogo horizontal, sem sobreposições. A mediação para esses compartilhamentos ainda é falha, eliminando a autonomia que poderia ser gerada com tal diálogo.

Uma pista para uma educação complexa deve reconhecer essa aproximação e não a sua igualdade forçada, e entender a complexidade vinda da articulação desses saberes, já que “a informação aparece numa mistura de caracteres e em complementariedade e se manifesta numa teia singularmente atualizada.”

(BITTENCOURT, 2012, p 35). Legitimar esses saberes nos processos de ensino e aprendizagem significa legitimá-los socialmente, fazendo valer a importância que ambos os conhecimentos têm.

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo foi concebido
Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo me deu certeza
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo...

(Ivan Lins e Vitor Martins. In: Lins, Ivan. *Daquilo que eu sei*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1981).

O modo de resolver não está de maneira facilitado e nem resolvido, porém pode-se pensar em algumas ações que, se transformadas em modos diferenciados de operar no ensino e aprendizado da dança, auxiliam numa outra forma de produção artística, como o encontro, a relação, o intercâmbio e o enriquecimento mútuo, sem esquecer que não se deve impor um conhecimento ao outro de maneira soberana e hierárquica. Criando, assim, um tipo de conhecimento em dança construindo nexos de sentidos. Sentidos esses, carregados de ambivalências, ambiguidades e incertezas.

3.1.3. Pista 3 - Autonomia e mediação: por uma dança que rompe com a disciplina

Nas inquietações trazidas nessa pesquisa, se potencializa a possibilidade de dissenso, articuladas com os conceitos de ambivalência, ambiguidade e incerteza, posto que não se comunga com um olhar unívoco sobre os modos de ensinar e aprender. Diferentes modos se sustentam, pois, em precário equilíbrio: a necessidade de processos de comunicação e reconhecimento e a busca pelo respeito à subjetividade e a singularidade. Mas como mediar tanta diferença?



A mediação é um termo muito rico e igualmente controverso. Isso aponta para uma experiência cada vez mais negociada. A mediação parece se inscrever no contexto dos processos de ensinar e aprender dança, pois que visa aliar à administração de um conflito, o incremento de práticas individuais e coletivas mais autônomas; a necessidade de troca e reconhecimento de cada alteridade em diálogo. Se a busca por consenso é improvável, um lugar intermediário se anuncia em que é possível a experiência da diversidade. A mediação caminha neste sentido como um exercício de tolerância.

Assmann, (2001)⁴², demonstra uma série de descobertas fascinantes acerca de como se dá a experiência do conhecimento na vida das pessoas. Ele fundamenta a convicção de que hoje estamos em condições de entender melhor a relação indissociável

⁴² ASSMANN, Hugo. *Metáforas Novas Para Reencantar a Educação - Epistemologia e Didática*. Piracicaba: Unimep, 2001.

entre processos vitais e processos de conhecimento, não apenas no sentido do ditado “vivendo e aprendendo”, mas num sentido mais profundo que nos leva a compreender que a própria vida se constitui intrinsecamente diante dos processos de aprendizado mediados. Ao longo do livro Assmann (2001), mostra que a mediação deve transformar-se num princípio pedagógico pela simples razão de que, os docentes devem estar atentos às formas complexas que assumem na vida dos aprendentes.

Esse entendimento a respeito da mediação esclarece a ideia de hierarquias móveis e circunstanciais, de professores abertos ao conflito e abertos às mudanças provenientes de um ensino baseado no diálogo e na troca de saberes. A mediação precisa ser exercida diariamente em todas as experiências em dança, ela precisa ser vivida com todas as suas dores e delícias.

Exemplo 16:

Os alunos da periferia da cidade não querem saber o que é “essa tal dança contemporânea”. Eles querem dançar funk e tudo àquilo que lhes faça sentido. A professora, apesar de se sentir raivosa e magoada, decide mediar uma aproximação entre a dança contemporânea e o funk, ou seja, o que eles têm a compartilhar. Propôs que durante um mês que todos os alunos, inclusive ela, só escutassem e dançassem funk. A repetição gerou reflexão. E a aula sobre os ossos do quadril foi profunda e divertida. Porém, o creu na velocidade seis, nunca mais saiu da cabeça da professora. “Nesse modo de fazer dança, a autonomia é entendida como uma atitude, como capacidade de solucionar diante do inesperado” (BITTERN COURT, SIEDLER, 2012, p. 10). Simplificar sem reduzir, isso é complexidade também.

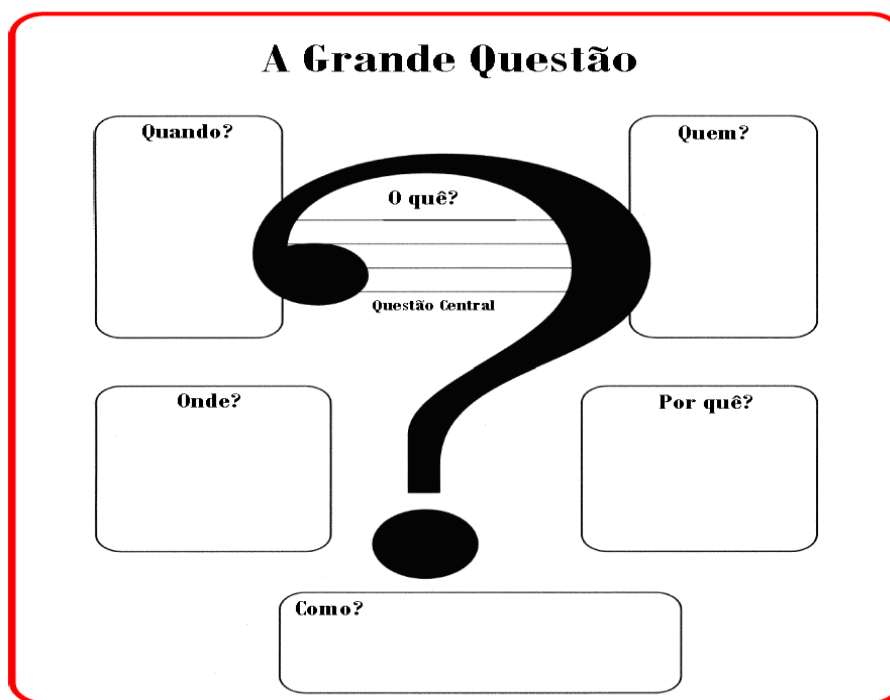
Os diferentes ambientes de ensino, com todo seu autoritarismo, conseguem transformar seus “subordinados” em sujeitos passivos. Eles conseguem impor suas ideias sem contestações, ensinando aos sujeitos a ideia de absorver e repetir lições, apresentando dificuldades para construir argumentos. “Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente (ALVES, 1994, p. 27)”.

Nessa perspectiva, os processos de ensinar e aprender estão submetidos à passividade diante dos eventos e submissos a qualquer um que se imponha e mostre poder com eles. Temos ideias e condutas uniformes, como nos fala Rubem Alves: “Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras

que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim (2000, p. 34)”.

A mediação e a autonomia vêm no fluxo contrário do que foi citado acima. Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia, na medida em que sua proposta está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2000a, p. 11). Enfatiza que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Ou seja, embora a autonomia seja um atributo essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, é uma conquista que deve ser realizada. E os processos de ensino e aprendizagem em dança, devem proporcionar contextos que sejam adequados para que os educandos possam adquirir autonomia.

Exemplo 16:



A grande questão é usada nas pesquisas coreográficas durante o ano. Ela é utilizada para focar as ideias de corpo e contexto e assim possibilita maior entendimento sobre o que se está dançando e lançando como informação para o mundo. Alunos e professores exercem sua mediação e autonomia diante das questões que são testadas no

corpo e expressadas de maneira artística. Além de experimentarem todas as ambiguidades e ambivalências de interpretações de um processo coletivo e pautado na diferença.

A temática da autonomia estudada com mais força nos pensadores e na educação moderna, ganha em Paulo Freire (1997) um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica em libertação das estruturas opressoras. "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983, p.32).

Não há libertação que se faça com sujeitos passivos, pois é necessária a percepção e intervenção no contexto. A autonomia, além da liberdade incerta de pensar, da capacidade de guiar-se pelos próprios princípios, envolve a capacidade de realizar, o que exige um sujeito consciente e ativo, por isso o sujeito passivo é contrário ao sujeito autônomo.

Pensar a incerteza como índice de autonomia, é apostar em práticas educacionais que potencializem soluções singulares mediadas em diferentes contextos. A criatividade não se encontra vinculada a valor estético e não se dedica a instaurar a priori um produto; afastando-se dessa perspectiva para dar sentido a experiência de solucionar problemas e formular questões. A incerteza como possibilidade, pressupõe uma feitura de dança implicada em codependência, em correlação, já que estar em relação, é estar, também, diante de situações não planejadas (BITTERN COURT, SIEDLER, 2012, p. 06).

A mediação e a autonomia esbarram ainda nos modos de disciplinarização que vivem os processos de ensinar e aprender dança. Essa disciplinarização, pelo qual passa a construção da ciência moderna, traz embutida a noção de equivalência entre saber e poder. Conhecer cada vez mais é dominar, e isso só é possível na medida em que reduzimos o potencial de troca e diálogo entre corpo e contexto, isto é, o campo de abrangência sobre o qual distendemos nossos equipamentos de produção do saber.

Embutido no desejo de conhecer o mundo está o secreto desejo de poder sobre este mundo.

A educação em dança, na maioria dos contextos, tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino - a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal - há também, funções latentes, como a ideológica - a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

Foucault denunciou os mecanismos mais explícitos da escola, quando traçou em Vigiar e Punir (1987) os paralelos desta instituição social com a prisão. Mostrou que a estrutura física e arquitetônica da escola está voltada, assim, como na prisão, para a vigilância/controlar de seus alunos/prisioneiros. São muitos os olhos que sentimos sobre nós, o que expressa o controle e faz com que nós próprios nos vigiemos. Mas o filósofo francês também apontou outros mecanismos da escola muito menos explícitos, como a disciplinarização. Por detrás dela, paira o controle: compartimentalizando, fragmentando. É muito mais fácil controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também controlar o que sabem.

Os modelos formais nos processos de ensino e aprendizagem limitam as possibilidades de fantasia e de liberdade criativa. Dão respostas certas, anulando a experimentação e a formulação de hipóteses pelos próprios sujeitos. Ignorando o fato de que os sujeitos são capazes de pensar e refletir e que devem ser estimulados a isso. Talvez pela falta de tempo? Pelas exigências curriculares? Ou pelo despreparo dos professores? Os motivos são muitos para tais posturas. O que constatamos é que os processos de ensino e aprendizagem seguem padrões, ignoram as diferenças de ideias, as diferenças regionais e o histórico de vida de cada aluno, sendo extremamente autoritários. Desse modo, o sujeito perde toda sua autonomia de agir diante do processo, fala frases feitas, dança conforme a música e decora conceitos que para ele nada significam.

Despertar para um sujeito autônomo é possível quando o autoritarismo e as disciplinarizações são afastadas, possibilitando a construção de discursos a partir de diálogos e de ações que considerem as particularidades de cada sujeito.

Essa transformação nos processos de ensinar e aprender, aliada a uma mediação que favorece a autonomia, revela-se como mais uma pista para a educação complexa que tem se discutido nessa pesquisa. As várias maneiras ou modos encontrados nos processos de ensinar e aprender dança contribui para, como já visto, o exercício e vivência da ambiguidade, ambivalência, antagonismos e contradições, pois geram mudanças, geram complexidade.

3.1.4. Pista 4 - Transgressão e ousadia nos processos de ensinar e aprender

Este tópico é um convite à transgressão a tudo que coíbe o sujeito de suas possibilidades de diálogo e troca. Transgressão a modelos pautados em receitas. Transgressão como possibilidade de construir uma nova relação nos processos de ensinar e aprender dança baseado na colaboração em sala de aula.

É um convite a soltar a imaginação, a paixão, e apostar no risco para explorar novos caminhos que permitam que os processos de ensinar e aprender deixem de ser compartimentos fechados, com horários fragmentados, arquipélagos de docentes e priorizem a relação como primordial, onde a paixão pelo conhecimento seja o objetivo e os modos de ensinar e aprender sejam voltados para a transformação e mudança.

Exemplo 17:

O planejamento é feito todo início de ano como toda a programação de conteúdos para serem compartilhados. Nos primeiros dias de aula, a professora descobre que seus alunos, que no caso são professores da rede municipal da cidade fazendo curso de capacitação, não sabem o porquê de estarem lá. A programação dos conteúdos deu lugar a um encontro transgressor e fervoroso. Mudança estrutural feita: às 20 horas de curso passam a se debruçar na única e insistente pergunta: Dançar para quê? A incerteza é condição de existência dessa dança.

O educador deve transgredir ao que existe pronto, acabado e constituído de maneira fixa. Os modelos carregados de incoerências precisam ser ventilados, acompanhando a dinâmica da sociedade. Transgredir em termos de atitudes e comportamentos, tendendo à mudança de posturas e transformações, tão necessárias nos processos de ensinar e aprender. Um educador que se mantenha a par do

questionamento para a construção do conhecimento. Um educador com disposição para a mudança.

O professor quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada (LARROSA, 2013, p. 141).

Atualmente, pouco ou nada se diz sobre os intercâmbios que se apresentam na sala de aula, ou seja, sua ampla e inacabável possibilidade de ser, antes de qualquer coisa, um lugar para a proliferação de ideias, sobre as construções sociais que o ensino intermedia, sobre os valores que o professor promove ou exclui, sobre a construção das singularidades, as relações de poder existentes na escola, o papel dos afetos, enfim, tudo o que corresponde ao âmbito educacional.

A ideia de transgressão é embasada nas reflexões trazidas no livro *Transgressão e Mudança na Educação* (1998) de Fernando Hernández⁴³. Para o autor a transgressão, como uma estratégia de mudança nos processos de ensino e aprendizagem, também interfere na visão do ensino tradicional, onde existe um professor que ensina e um aluno que aprende sem haver trocas e compartilhamentos. Essa estratégia é contra a interpretação que reduz e simplifica alguns aspectos da aprendizagem.

Transgressão como possibilidade de mudança na visão do currículo das instituições que trabalham com a dança, centrados nas disciplinas entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, oferecidos aos alunos sob forma de conhecimento, que muito pouco ou nada tem a ver com suas vidas, necessidades e interesses.

⁴³ Doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona. Tem 50 anos e há 20 se dedica a lutar pela inserção dos projetos didáticos na escola. Escreveu *Transgressão e Mudança na Educação* (Ed. Artmed).

Transgressão contra os modos de ensinar e aprender que impedem que os alunos se construam como sujeitos em cada época de sua vida, pensando sempre que são formadores de futuro e de algo que está além do momento em que estão vivendo.

Transgressão contra a perda da autonomia no discurso dos docentes e discentes. Calam-se as vozes e o ato de saber escutar é prejudicado. Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Não diminui nos professores e alunos o direito de discordar, de se opor e de se posicionar. O âmago de todo esse processo de escutar, de estar disponível e aberto à fala, ao gesto, ao outro é essencialmente afetivo, transgressor e compartilhado.

Transgressão na ideia errônea de ambiguidade e ambivalência como algo frágil e pouco profundo. As diversas vozes existentes no processo de ensinar e aprender e suas diversas interpretações de contexto precisam ser ouvidas. Isso é rico, é potente e é necessário.

Transgressão no que compete a humildade e o desconhecido diante do processo de ensino e aprendizagem. Escutar fora dos padrões dominantes exige humildade e respeito às diferenças. A falta de humildade expressa na arrogância e na falsa superioridade de um sujeito sobre o outro, de um conceito sobre o outro, imprime supremacias desproporcionais e trocas sem significado. O que a humildade exige é enfrentar a dúvida e o desconhecido com dignidade e de maneira diferente. Não significa curvar-se diante de tudo e todos, mas assinalar protestos claros, com respeito mútuo e possibilidade de diálogo e discussão. A transgressão está também no silêncio, na conduta de admitir o que não se conhece.

Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher, ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação ao contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças,

tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1999, p. 152).

Transgressão em relação á incapacidade das instituições de ensino de repensar-se de maneira permanente, incapacidade de dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação. Ideologias velhas para necessidades novas. Transgredir sobre a ideia de ideologia⁴⁴ simplesmente como algo negativo e partidário, como uma receita a ser seguida sem reflexão, como mecanismo de ocultação de interesses escusos, enfim, sem uma compreensão da necessidade de operacionalidade que se faz necessária no processo de atuação do sujeito no mundo em conjunto com seus semelhantes. Ensinar e aprender, nessa perspectiva, exige reconhecer que a educação é ideológica.

A ideologia supõe um envolvimento afetivo do educando, do educador, do cidadão, do sujeito, dos conceitos e ai por diante. A ideologia assim compreendida é o conjunto de argumentações para aderir a um ideal comum a todos, a um projeto, a um determinado procedimento.

Desta forma, podemos afirmar, preliminarmente, que a ideologia é uma forma de representação de mundo vinculada à realidade a partir das relações sociais e do processo histórico de cada sociedade. Como podemos ver, a ideologia tem seus vários significados, sendo modificado o seu conceito a cada vez que é mudado o contexto em que ela é empregada. Lembrando que o ensino e aprendizagem estão cheios de ideologias recorrentes, que se instauram e multiplicam de maneira incorreta. Ter ideologia na educação é também ousar e desestabilizar os próprios princípios e valores.

A ousadia, parceira da transgressão e do modo como vinculamos a ideologia nos contextos, precisa ser pensada com (e como) música, dança, teatro cinema, literatura. Com (e como) pega-pega, futebol, natação, ou seja, com frescor, com leveza, com potencial crítico e reflexivo. Com (e como) garantia de sujeitos mais críticos e sensíveis, acesso a bens públicos, ampliação de democracia. Um modo de ensinar e aprender mais amplo produz desejo. Desperta. Gera esperança e faz com que se acredite na transformação. Precisa-se de ousadia nos processos de ensinar e aprender, ousadia na dança. Novos desejos. Que os ambientes de ensino sejam cada vez mais atraentes. E que uma ação não restrinja a outra. Complementem-se.

⁴⁴ Ver nota de rodapé sobre ideologia no capítulo 2.

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p.25).

Em *Medo e ousadia - O Cotidiano do Professor* (1986) de Ira Shor⁴⁵ e Paulo Freire, os autores afirmam que a educação libertadora se constitui num estímulo para os sujeitos se mobilizarem, se organizarem e se apoderarem das suas ideias e ideais. Um tipo de poder emancipatório e ousado, que permite uma prática sem fixidez e medos. Ambos criticam o “currículo oficial”, pois entendem que ele implica na falta de confiança, na capacidade dos estudantes e dos professores, negando-lhes o exercício da criatividade. Freire e Shor defendem, na ação educadora, o rigor e não a rigidez, o direito do professor tomar a palavra, mas não o direito de entediar seus alunos com sua fala. Aprender e ensinar dança, nessa perspectiva, é ousar, é superar o medo.

Exemplo 18:

A aula de desenvolvimento psicomotor na graduação em dança sempre foi um grande desafio. Olhar para a constituição do corpo e sua interação com o meio é algo que mobiliza a forma que olhamos e agimos nos contextos. Como parte da disciplina, fomos visitar e propor atividades para alunos com necessidades especiais. Adoramos falar e escrever sobre a diferença, essa dissertação faz isso. Mas quando ela bate na porta? Quando a diferença exige uma postura diferente e desbanca tudo que você sempre acreditou ser possível? A incerteza e a quebra dos padrões ficou escancarada diante dos olhos, a necessidade de mudar os planos fez com que a dança fosse outra. O medo de tocar é substituído pela vontade de se arriscar e ousar. Ousar sabendo que cada corpo é singular. Ousar sabendo que cada dança é singular.

Ensinar e aprender com ousadia é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o

⁴⁵Ira Shor é professor da Universidade da Cidade de Nova York, onde ele ensina composição e retórica. Em colaboração com Paulo Freire, ele tem sido um dos principais expoentes da pedagogia crítica.

mundo e se encher de afetividade. Numa sociedade violenta como a nossa, é preciso educar para o entendimento das diferenças. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, se posicionar e estar presente no mundo. Educar é se dispor de maneira ousada e crítica, não se omitir diante dos problemas recorrentes e cansativos da educação.

A lição da transgressão e da ousadia é a de colaboração de interesses das diversas possibilidades de ensinar e aprender dança. As parcerias tomam o lugar das posições fixas estimulando a presença e a coabitação de várias ideias de dança, vindas de vários contextos. Contextualizar os processos de ensinar e aprender dança é um ato de coragem. Isso inclui inovação, ousadia e, sobretudo, abriga a autonomia de todos os sujeitos.

A história inscrita nos sujeitos conta sobre suas ambivalências, ambiguidades, incertezas e complexidades. Isso é um convite e se efetiva em um encontro com a dança, e não um encontro qualquer, mas daqueles que incitam a fazer diferente através das relações e é também uma crítica, mas não aquela convencional de alguém que assiste de longe, mas da possibilidade de uma crítica colaborativa, para que todos os interessados em educação possam dialogar e criar suas reflexões.

Ensinar e aprender dança é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias e dúvidas. Numa sociedade violenta como a nossa é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar e estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir. Ensinar e aprender em dança é transformar, pois repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo e pela fidelidade cega à tradição, impede o risco da aventura. Por tudo isso, ser professor é um privilégio. Ensinar e aprender dança é viver a complexidade. Por isso tudo... Educar é paixão. Se a paixão morre, a educação se perde.

Há pensamentos que incomodam certo tempo e depois se acomodam, pensar a dança como algo que existe na relação é não acomodá-la. É recriá-la a luz das exigências do atual paradigma social e educacional, na perspectiva do processo emancipatório. Essa pesquisa caminha nessa direção, com uma profunda amorosidade pelo seu fazer como educador e pela crença nos educandos, no sentido de constituírem-se sujeitos mais críticos. É por isso que provoca (conflituosamente e amorosamente),

para a reflexão da condição pós-moderna e dos desafios e implicações na construção de uma educação sensível e crítica, que tenha como horizonte quem dela faz parte.

Adeus professor, adeus professora!?

Adeus dança do dois pra cá e dois pra lá!?

Ousadia é pouco!?

Mova!

(IN)CONCLUSÃO: A FALTA DO PONTO FINAL

A pesquisa “Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos” lançou o exercício de compartilhar, adaptar, organizar e se envolver com os processos de ensino e aprendizagem com suas perspectivas históricas e suas atuações. Dessa forma, propôs reflexões sobre os modos de ensinar e aprender que promovessem a troca e o compartilhamento de informações e experiências, como ações fundamentais para a construção do conhecimento em dança.

Apostou na complexidade, que é contaminada por ambiguidades, ambivalências e incertezas, possibilitando construir propostas que ampliassem a relação do ensino e da aprendizagem, de modo a fortalecer as interações que são também afetivas, sociais e culturais. Essas interações colaboram no sentido de capacitar os sujeitos para a luta contra a opressão e a disciplinarização oriundas de um pensamento fechado, herdado de posturas ultrapassadas. A complexidade, nessa perspectiva, é um pensamento ancorado numa inteligência multifacetada, que recusa a organização linear.

A participação de professores e alunos nesse processo complexo fez com que a criação fosse corresponsável, provocando a reflexão das hierarquias nos processos de ensino e aprendizagem. Essa responsabilidade mútua apresentou-se como ações compartilhadas das diferentes respostas e insistentes dúvidas que emergem entre quem constrói e experimenta o processo de ensinar e aprender. Novos modos de perceber o ensino da dança puderam criar relações de ambivalência, ambiguidade, incerteza e complexidade, gerando uma construção de conhecimento a partir da troca de informações entre corpo e contexto. O entendimento desses conceitos, citados acima, ofereceu uma abertura para o novo e para o questionamento crítico.

A sociedade de hoje, em oposição às sociedades do passado, como apresentado nos estudos relacionados à modernidade e a pós-modernidade, mostrou-se em permanente estado de mudança. Este cenário acentuou, de maneira significativa, as diferenças entre os sujeitos, provocando a percepção de relações heterogêneas. Os processos educativos precisam ser reconfigurados para a compreensão dessa heterogeneidade.

Apostou-se no modo de agir em dança que está vinculado às probabilidades de relação entre os saberes e suas correlações com o contexto. As aproximações entre a

ideia de senso comum e conhecimento específico em dança, puderam produzir novas formas de ensino e aprendizagem que resultaram em novas estruturas de movimento e conceituação da expressão artística, principalmente porque promoveram a troca de experiências no âmbito do contexto, que é particular e ao mesmo tempo compartilhado.

Estudar a complexidade promoveu uma atmosfera da diferença, admitindo que o processo de conhecer passa pelo conjunto de particularidades que se comunica em conjunto, e, que, portanto, perpassa os ambientes formais, institucionais. Os sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, quando entendem e vivem a experiência de maneira complexa, podem vislumbrar a construção de conhecimento entre as mais plurais situações.

A pesquisa permitiu observar que é possível no processo de ensino e aprendizagem o exercício das hierarquias móveis e que o conhecimento se constrói no diálogo. Um diálogo entre teoria e prática, entre professor e aluno, entre corpo e contexto. Projetos de ensino e aprendizagem que consideraram o “outro” como parte fundamental do processo, atentam para a ambivalência, a ambiguidade, a incerteza e a complexidade como possibilidades do reconhecimento e da aceitação das diferenças.

Falar de liberdade, de saberes compartilhados, de emancipação não significou, apenas, nos limitarmos à igualdade forçada e descontextualiza, às reivindicações sem causas, aos movimentos de contestação. Ensinar e aprender em dança é um processo contínuo de transformação, desdobrando-se em múltiplos conceitos, como um caleidoscópio de diferentes configurações. Nesse sentido, nada melhor do que a transgressão e a ousadia para salientar que podemos construir uma educação rica de esperança para todos. Da (in)conclusão, emergiu a necessidade de se pensar um novo modo de ensinar e aprender dança. Um modo que será sempre processo.

Não há final nas questões lançadas aqui.

Não há final nos processos de ensino e aprendizagem.

Não há final aqui.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e as suas regras**. 12ª ed, São Paulo: Loyola, 2007.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Metáforas Novas Para Reencantar a Educação - Epistemologia e Didática**. Piracicaba: Unimep, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Adriana. **A Natureza da Permanência: Processos comunicativos complexos e a dança**. São Paulo, 2001, Dissertação de Mestrado – Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica.

_____. **O Papel das Imagens nos Processos de Comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. Tese de doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica: Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

_____. **Imagens como acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança.** Salvador: EDUFBA, 2012.

BITTENCOURT, Adriana; SIEDLER, Elke. **A incerteza como índice de construção de autonomia em dança.** Revista Moringa – artes do espetáculo. João Pessoa, V. 3 N. 2 jul-dez/2012.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões.** Trad. Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis. Ed. Vozes, 1987.

_____. **A ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Segurança, Território, População.** Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997a.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997b.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

- _____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação.** Porto Alegre: Ed Artmed, 1998.
- KATZ, Helena e GREINER, Christine. Corpo e Processo de Comunicação. **Revista Fronteiras – Estudos. Midiáticos** , Vol. III, Nº 2, 2001.
- KATZ, Helena. **Entre a razão e a carne.** Veículo: Gesto Revista do Centro Coreográfico. Rio de Janeiro, 2002.
- _____, Helena. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo.** Belo Horizonte: Fid, 2005.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade de Barcelona, Espanha. 2001.
- _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 5. ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.
- MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento.** Lisboa: Europa-América, 1987.
- _____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Rio de Janeiro, Garamond, 2000.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal, EDUFRRN, 2000b.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** São Paulo, Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento,** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2006. PCNs . **Parâmetros Curriculares Nacionais** - vol 1. 1998.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das Certezas** - Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo:UNESP, 1996

_____. **Ciência, razão e paixão.** Organização Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida. Editora: Educa. 2001.

_____. **Do ser ao devir.** São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Crítica à razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio Carlos G. **Escola sem sala de aula.** Campinas,SP: Papirus, 2004.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo. Dança e performatividade.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia 2008.

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

TRIDAPALLI, S, Gladistoni. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada.** Dissertação de Mestrado. Salvador. UFBA-BA. 2008.