



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

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE

**BALANÇAÊ, EJA! É PARA JÁ – DANÇA EM ÊNFASE SISTÊMICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador

2023

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE

**BALANÇAÊ, EJA! É PARA JÁ – DANÇA EM ÊNFASE SISTÊMICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Como requisito para obtenção do título de Doutora em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel

Salvador

2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Pugliese, Luciane Sarmento.

Balançaê, EJA! É para já - dança em ênfase sistêmica na educação de jovens e adultos / Luciane Sarmento Pugliese. - 2023.

220 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2023.

1. Dança. 2. Dança - Estudo e ensino. 3. Dança na educação. 4. Educação pelo movimento. 5. Educação de jovens e adultos. 6. Complexidade (Filosofia). I. Rengel, Lenira Peral. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3

CDU - 793.3

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE

BALANÇAÊ, EJA! É PARA JÁ – DANÇA EM ÊNFASE SISTÊMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Dança, pelo Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 16 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 LENIRA PERAL RENGEL
Data: 01/03/2024 13:11:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lenira Peral Rengel
(PPG Dança/UFBA) – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 AMANDA DA SILVA PINTO
Data: 01/03/2024 15:45:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Amanda da Silva Pinto
(UEA)



Helena Katz
(COS/PUC)

Documento assinado digitalmente
 GILSAMARA MOURA
Data: 01/03/2024 17:23:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Gilsamara Moura
(PPG Dança/UFBA)

Documento assinado digitalmente
 LUCAS VALENTIM ROCHA
Data: 01/03/2024 13:37:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lucas Valentim Rocha
(PPG Dança/UFBA)

Ao meu pai Luiz Antônio de Araújo Pugliese (*in memoriam*) e à minha mãe Marlene Sarmento Pugliese (*in memoriam*), meus eternos amores, que desde pequenina me ensinaram a amar! Obrigada por tanto amor, por me fazer sempre acreditar na beleza extraordinária da vida! Minhas duas estrelas agora brilham no céu e seus raios luminosos evoluem em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por estar viva, por me conceder acordar e respirar a cada dia mais um sopro de vida. Obrigada, Senhor, pela Tua graça; eu não conseguia estar aqui sem a Tua presença em mim.

A vida é feita de *balanços* estáveis e instáveis, a travessia exige coragem, persistência e fé. Componentes que precisam ser ajustados cotidianamente, o equilíbrio é sempre dinâmico, exige força, trabalho, leveza, suspiros. Surfamos nas ondas da vida, ora marola, ora torvelinhos, momentos de secura, aridez outros de encharcamentos. Escrever uma tese é como atravessar oceanos, sair da zona das areias do conforto, da estabilidade, das certezas, das falas tão repetidas, é se lançar mar adentro, como dizem os nadadores, é puxar braço, horas contra e a favor das correntezas.

Saltar mar adentro exige coragem, sabedoria, para poder permanecer navegando entre imprevisibilidades, incertezas, mudanças repentinhas do tempo que reverberam nas ondas da vida. Como uma onda no mar, segui caçando jeitos de não me deixar morrer na praia, de mover, desenterrar as conchas, cascalhos, búzios de lugar, fui desenhando escritas nas areias que se refaziam dia após dia. Como pescadora de pérolas-vida, segui lançando a minha rede em busca de encontrar as pérolas da vida. Pescar demanda paciência, espera, escuta, horas de fartura, horas vazias, a maré tem seus movimentos de vazar e de encher. E nesse vai e vem, somos sempre banhados por águas novas que nos refazem, nos dão esperanças, nos limpam, nos acalentam. Que as águas nos tragam sempre um mar de possibilidades e a Boa Nova da vida!

Ao meu pai, Luiz Antônio de Araújo Pugliese, meu grande e infinito amor. Pai, não tenho palavras para agradecer o tempo que estivemos juntos, seu amor transborda em mim, em minhas Danças, nos meus passos. Sou feita também de ti, tu estás em mim, o teu sorriso pleno, sua força, garra, leveza, comprometimento e sempre, sempre me mostrando as belezas da vida com muita alegria. É para você, pai, te amo infinitamente.

À minha linda e querida mãe, Marlene Sarmento Pugliese. Mãe, obrigada por me fazer dançar desde os quatro anos de idade, entre as danças da vida sempre esteve segurando a minha mão. A saudade dói, mas sinto sempre através de um vento profundo suas palavras de confiança, de sempre seguir a luta, de não desanimar jamais, de ser íntegra, honesta e humilde. Mãe, sem a senhora ao meu lado eu não seria a bailarina, artista, menina alegre, mulher, mãe, professora... Estamos sempre juntas. Nunca se esqueça, nem por um segundo, que eu lhe tive/tenho o maior amor do mundo, minha mãe.

Ao meu anjo, meu filhinho amado, Gabriel Luca Pugliese Borges. Amor igual ao seu eu nunca senti. Obrigada, filho, por aguentar as minhas ausências, a ter paciência pelos processos de luto, lágrimas, renascimentos e alegrias. Tempo fortes, difíceis, porém necessários, transformadores. Passamos, filho, juntos! Obrigada, meu amor, por suas palavras de força, seus abraços apertados e sorrisos doces que aqueciam o meu coração. Só sei dizer que te amo muito.

À minha querida, guerreira, forte, maravilhosa, admirável orientadora, Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel. Lê, não tenho palavras para lhe dizer a importância de tê-la como orientadora nesta travessia junto comigo. A sua delicadeza, escuta, aliadas à firmeza, clareza em orquestrar com tamanha sabedoria os acontecimentos complexos da teia, vida-pesquisa. Obrigada por tanto respeito para comigo em todos os momentos, por me fazer acreditar, *corponectar* cada dia mais o desejo de *balançar* as estruturas, de resistir às durezas da vida, de acreditar nas transformações. Não posso esquecer do dia em que você achou o *Balançaê* e do seu “bora lá” sempre no final dos nossos encontros! Obrigada por iluminar os caminhos do *Balançaê*, pelo cuidado, carinho com cada escrita.

Ao Programa de Pós-graduação em Dança (PPG-DANÇA) da UFBA por promover o espaço para produção acadêmica na área da Dança.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA, sou grata pelos compartilhamentos de saberes, modos, jeitos de pensar e fazer Dança.

À formidável Banca Examinadora, pelas contribuições.

Ao grupo de pesquisa Corponectivos em Danças pelos nossos encontros maravilhosos de muito aprendizado, generosidade e carinho.

À minha anja, amiga, florzinha, Josi Oliveira, obrigada por me aguentar, sempre com palavras de conforto, de carinho; ouvir sua voz mansa, doce reorganizava o meu sistema. Agradeço a Deus por você fazer parte da teia/*Balançaê*.

A minha enorme família Pugliese, pelo carinho, colo, apoio sempre encorajador neste processo. Agradeço aos meus sete irmãos, e agora, com certeza, estaremos juntos de novo. Aos meus fiéis companheiros, os meus gatos Pi, Nina e RomRom por suas massagens, companhia nas madrugadas a fio.

À Escola Municipal Campinas de Pirajá no turno noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por ter sido o *chão* que possibilitou as escritas *Balançaê*. Obrigada à linda teia sistêmica que foi entrelaçada entre merendeiras, porteiros, funcionários/as, professores/as, alunos/as, coordenadores/as, diretores/as. Foi muito amor! Vocês estão em mim sistemicamente!

À minha madrinha, Izabel, por ser a minha mãe aqui na terra.

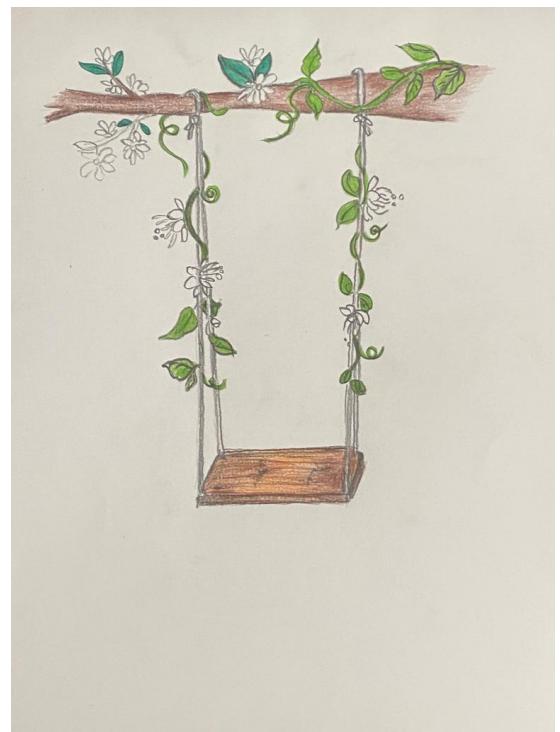
À minha irmã de coração, que Deus me trouxe, Patrícia Acosta. Irmã, nesta travessia, a sua chegada foi divina, foi a clareira que iluminou os meus caminhos.

Ao Caíque, pelo apoio com as filmagens feitas pelos/as estudantes.

À Amanda Rocha, pela generosidade dos desenhos.

Ao Instituto Hesed, Comunidade Santa Rita dos Impossíveis, pelos ensinamentos.

Eu só agradeço, muito obrigada a todos/as que de algum modo estiveram comigo nesta caminhada.



O vento sopra onde quer, e ouves a sua voz, mas não sabes de onde vem, nem para onde vai: assim é todo aquele que é nascido do Espírito Santo, João 3:8

RESUMO

Ao longo de muitos anos venho pesquisando e atuando como professora e pesquisadora do campo da Dança em múltiplos contextos educacionais e, recorrentemente, tenho me mobilizado para compreender e provocar transformações nas relações entre Dança e Escola, que continuam pautadas sob lógicas que não contemplam a complexidade do corpo que produz Dança. Desta maneira, esta tese procurou refletir sobre essas relações a partir da minha prática em programas e projetos de Ensino de Dança nas redes públicas de ensino, em especial os realizados no Colégio Social de Portão, nas Escolas Municipais José Calazans, Lélis Piedade, Anjos de Rua, Sebastião Dias e Campinas de Pirajá, esta na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Salvador. Pensando em contribuir para novas abordagens no ensino e percepção de Dança na Escola, a proposta desta tese foi investigar a aplicação de ações que possibilitassem a conexão entre o sistema Dança e outros sistemas inerentes às instituições de ensino. Utilizei-me também, como ponto de partida para a construção das indagações, a minha atuação como professora de Artes (2014/15) em Escola Estadual, no projeto *Arte no currículo*, que articulava ensino, pesquisa e extensão, um convênio entre a UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (2015-2016), junto ao Programa *Trânsitos: Experiências artísticas como processo de aprendizagem* (PROEXT-MEC/UBFA/DANÇA, 2016). A opção metodológica para a pesquisa foi uma análise dessas experiências na correlação com abordagens teóricas que me permitiram pensar o ensino e a percepção da Dança na Escola a partir das teorias sobre sistemas, que possibilitaram a compreensão da Dança e Escola como sistemas abertos coimplicados, submetidos a condições de não-equilíbrio, que estão permanentemente sujeitos à crise. Esta constatação foi basilar para propor ações de Dança organizadas de modo sistêmico; a Dança sistêmica, como estratégia para articular Dança e Escola tecida a partir da lógica da complexidade. Esta abordagem torna possível propor a atualização de informações relacionadas a corpo, espaço, movimento que têm como objetivo desabituar memes como: “quem dança não pensa”, “dança é coisa para meninas”, “vacilou dançou”, “dança é para desanuviar as tensões dos/as estudantes”, “para que dança na escola”? A Dança sistêmica, portanto, foi o recurso utilizado para pensar a reorganização dos modos relacionais entre Ensino de Dança e Escola, principalmente ao propor ações tecidas a partir da lógica do entre; ao produzir experiências de reconhecimento entre os sistemas implicados Dança-Escola; ao conectar novos jeitos, agenciamentos, percepções que desestabilizassem verdades absolutas e criassem porosidades nas relações tão embrutecidas. Pude concluir que as ações propostas ocorrem em um campo de contradições e ambiguidades que exigem a criação de novos modos de relação em reformulação contínua. Ações sistêmicas na Escola são, portanto, caminhos desafiadores para a percepção da complexidade dos saberes-fazeres de todos e exigem um intercâmbio efetivo entre a escola-professores/as, alunos/as, merendeiras, porteiros, funcionários/as e os demais profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Dança sistêmica, complexidade, EJA, Escola, ensino de Dança.

ABSTRACT

As a teacher and researcher in the field of Dance, I have been studying and acting throughout long years in multiple educational contexts. I have recurrently engaged myself in understanding and provoking transformations in the relationship between Dance and School, which keep being based in logics that do not take into account the complexity of the body that produces Dance. This thesis aimed to reflect on this relationship through my practice in programs and projects of Dance teaching in the public Education networks, specially the ones undertaken in the no Colégio Social de Portão and in the municipal schools José Calazans, Lélis Piedade, Anjos de Rua, Sebastião Dias and Campinas de Pirajá in the mode Educação de Jovens e Adultos - EJA (Education of Youth and Adults), in the city of Salvador, Bahia, Brazil. Having in mind the purpose of contributing to new approaches in the teaching and perception of Dance in School, the aim of this thesis was to investigate the effects and effectiveness of implementing actions that connect the Dance system to other systems related to the educational institutions. As a starting point to the formulation of my enquiries, I resorted to my work as an Arts teacher in the project "Arte no currículo" (Art in the curriculum), a covenant between the Universidade Federal da Bahia - UFBA - and the Secretaria Municipal de Educação de Salvador (2015-2016), a project that coordinated teaching, research and extension, in collaboration with the Program "Trânsitos: Experiências artísticas como processo de aprendizagem" (PROEXT-MEC/UBFA/DANÇA 2016). The methodological choice for this research was analysing such experiences within a theoretical framework of approaches that allowed me to think the teaching and perception of Dance in School as open co-implicated systems under non-equilibrium conditions that are permanently subject to the possibility of a crisis. This ascertainment was pivotal for proposing Dance actions systemically organized - the Systemic Dance - as a strategy for articulating Dance and School, woven through the logic of complexity. The choice of this approach makes possible the updating of information related to body, space and movement intended to disabutuate memes such as: "one who dances does not think"; "dancing is for girls"; "dancing is for easing the students' tensions"; "isn't dance in school useless?" Systemic Dance, then, was a resource employed to think about the reorganization of relational modes between Dance and School, specially by proposing actions woven through the 'logic of between'. This is done by producing experiences of recognition between the implicated systems of Dance-School and also by connecting new ways, agencings and perceptions capable of unstabilizing absolute truths and creating porosities in such brutalized relationships. My conclusions include the understanding that these actions take place in a field of contradictions and ambiguities which demand the creation of new modes of relationships in continuous reformulation. Systemic actions in School are, then, challenging ways for the perception of the complexity of the knowledges-practices of everyone as parts of the system. For this reason, such actions require an effective interchange among school, teachers, students, refectory workers, gate keeper, employees and all other professionals involved.

Keywords: systemic Dance, complexity, EJA, School, Dance teaching.

LISTA DE FIGURAS

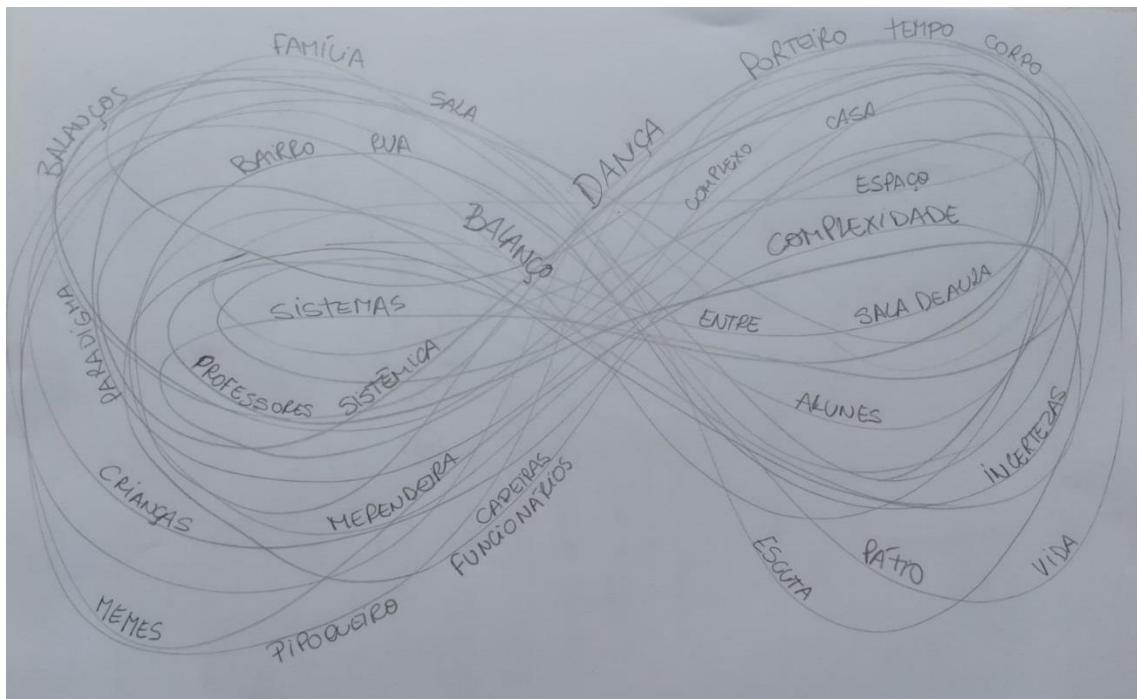
Figura 1 – Metáfora Moebiana	153
Figura 2 – Imagem Teia	44
Figura 3 – Carteiras enfileiradas Escola Municipal Campinas de Pirajá	92
Figura 4 – Tempo escola/Tempo fragmentado/ desperdiçado	112
Figura 5 - Cadeiras-corpo	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TECENDO COMPLEXIDADE ENTRE OS SISTEMAS DANÇA E ESCOLA.....	36
2.1 Primeiros <i>Balanços</i>... A Escola em crise. Ausência da percepção da complexidade da Dança na Escola Pública Municipal.....	36
2.2 Dança e Escola são sistemas abertos.....	48
2.3 Complexidade, tecido junto indissociável.....	59
2.4 Parâmetros sistêmicos: memes replicadores relacionados à Dança que insistem em permanecer no sistema escolar.....	76
2.5 Paradigmas e disciplinas.....	82
2.6 Modo disciplinar que <i>embaça</i> a complexidade – Entre crises, vou <i>balançando</i>, mudando o corpo/espaço de lugar.....	89
2.7 Do perscrutar da crise da Escola ao balanço da Dança sistêmica – <i>Balançaê!</i>.....	95
2.8 Crise Criativa, construindo bases para o <i>Balançaê!</i>.....	98
3 INVESTIGANDO MODOS ORGANIZATIVOS SISTÊMICOS EM DANÇA.....	107
3.1 Conectando as desconexões.....	107
3.2 Espaço da Escola X Corpo X Dança X Tempo.....	110
3.3 <i>Entre</i> documentos e leis.... Há espaço e tempo para a complexidade da Dança na escola.....	114
3.4 Ação um: <i>Cadeiras Dançantes</i>. Investigando outros espaços-salas, corpo-cadeira...118	
3.5 Ação dois: <i>Balançaê</i>. E um balanço construído em uma árvore no fundo da Escola, <i>balançou</i> as ideias.....	132
4 ACHADOURO – “CAMPINAS DE PÉROLAS” <i>BALANÇOS SISTÊMICOS NA EJA É PARA JÁ!</i>.....	136
4.1 Trilhando caminhos entre os <i>balanços</i> do <i>Balançaê</i>. Conectando sistemas, Dança e EJA.....	136
4.2 A restrição como possibilidade criativa. Reorganizando os <i>balanços</i>, <i>Balançaê</i> EJA	139
4.3 EJA, um Canteiro de Pérolas. “Uma ostra que não foi ferida não produz pérolas”. Desafiando os desafios, abrindo caminhos sistêmicos no <i>corpoescola</i>.....	140
4.4 Contexto EJA, Escola Municipal Campinas de Pirajá.....	152
4.5 <i>Balanços</i> escritos: diário dos encontros compartilhados em aulas na EJA na Escola Municipal Campinas de Pirajá.....	162

4.5.1 <i>Balanços</i>/diários. Balançando a programação do Dia das Mães, sexta-feira, 13 de maio de 2022. Sala-pátio.....	167
4.5.2 <i>Balanços</i> na Sala-quadra. Jogos-Dança-pau de fitas. Dezoito de maio de dois mil e vinte e dois.....	168
4.5.3 <i>Balanços</i>, sem aulas de Dança sistêmica. Semana de Prova. Fiscal de prova, dia vinte e três de maio de dois mil e vinte e dois.....	170
4.5.4 <i>Balanços</i>, quarta-feira, dia vinte e cinco de maio de dois mil e vinte e dois.....	171
4.5.5 <i>Balanços</i>. ASSALTO NA ESCOLA! Escola fechada, Perícia Policial, quarta-feira, dia oito de junho de dois mil e vinte e dois.....	172
4.5.6 <i>Balanços</i>, quinta-feira, dia nove de junho de dois mil e vinte e dois.....	172
4.5.7 <i>Balanços</i> desafiadores, sexta-feira, dia dez de junho dois mil e vinte dois.....	174
4.5.8 <i>Balanços</i>, aula sala-quadra: o pau de fitas: “lá ele!”. Segunda-feira, dia treze de junho de dois mil e vinte e dois.....	177
4.5.9 <i>Balanços</i>: festa de despedida, encontro no pátio da Escola, dia quinze de junho dois mil e vinte e dois.....	179
4.5.10 Mas aí a vida me trouxe um movimento forte, meu sistema precisou se reorganizar profundamente. Quatro de julho de dois mil e vinte dois.....	181
4.5.11 <i>Balanços</i>, quinta-feira, quatro de agosto dois mil e vinte dois.....	182
4.5.12 <i>Balanços</i>, sexta-feira, dia cinco de agosto de dois mil e vinte dois.....	184
4.5.13 <i>Balanços</i>, quarta-feira, dia dez de agosto de dois mil e vinte dois.....	187
4.5.14 <i>Balanços</i>, quinta-feira, dia onze de agosto de dois mil e vinte dois.....	187
4.5.15 <i>Balanços</i>, sexta-feira, dia dez de agosto dois mil e vinte dois.....	188
4.5.16 <i>Balanços</i>, quarta-feira, dia quinze de agosto de dois mil e vinte dois.....	189
4.5.17 <i>Balanços</i>, quinta-feira, dia dezoito de agosto de dois mil e vinte dois.....	190
4.5.18 <i>Balanços</i>, sexta-feira, dia dezenove de agosto de dois mil e vinte dois.....	190
4.5.19 <i>Balanços</i> em pausa, semana de prova e tensão na Escola. A EJA por um fio. Fechamento de duas turmas. Semana de reuniões entre Escola e Secretaria.....	190
4.5.20 <i>Balanços</i>, primeiro dia de setembro de dois mil e vinte dois. Primavera, semeando renascimento em possíveis “durezas”.....	192
4.6 Noite Sistêmica! Uma Campinas cheia de pérolas... Processos artísticos.....	195
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS.....	212

Figura 1 – Metáfora Moebiana



Fonte: Autoria própria.

Metáfora Moebiana (Lulu Pugliese)

Anéis de *Moebius*, movimentos em espirais
SISTEMAS

DANÇA, escola, sala de aula, corpo, pátio, família, merendeira, rua, bairro, porteiro, alunes, professores

Entrelaçados por fios **SISTÊMICOS**

Movimento mover

O que está por cima?

O que está por baixo?

O que está dentro?

O que está fora?

A linearidade é levada a enganar-se

Subir para baixo

Sair para dentro

CORPO

Avesso do avesso deslocar dobras redobras torcer balançar

BALANÇAÊ

1 INTRODUÇÃO

DANÇA, BALANÇO, CORPO, escola, COMPLEXIDADE, estudantes, SISTEMAS porteiro, merendeiras, família, movimento, espaço, TEMPO, sala de aula, CADEIRA, mochila presa ao corpo, MEMES, quem dança não pensa, SARRADA NO AR, pátio, escada, PAREDÃO, quadra, VIOLÊNCIA, corredor, toque de recolher, RECREIO, presenças, ausências, PADRÕES, atualizar, MOBILIÁRIO, reorganizar, PODE FAZER UMA COREGRAFIA RAPIDINHO? Dança na escola do meu filho PARA QUÊ, não posso dançar minha religião não PERMITE, escuta, TEIA, balançar, BALANÇAÊ”. (Jogo de palavras, autoria própria)

Todo texto tem um passado. As palavras e os pensamentos aqui delineados têm história. Nesta escrita há, simultaneamente cortes, reflexões, indagações que, nos *balanços* da vida, nos movimentos de idas e vindas, as palavras buscaram se reorganizar, foram caçando jeitos, modos de inaugurar outras partilhas que vão sendo tecidas fio a fio, e que ao final da trama complexa, novos fios tendem a aparecer. Nesta pesquisa, a Dança é entendida efetivamente como sistema. Refere-se, portanto, a um complexo sistêmico. Assim, jargões como “a dança vem de dentro”, ou “quem dança não pensa”, ou “dança é adereço estético” ficaram fora da delimitação do campo aqui proposto.

Ao longo de muitos anos, venho atuando como professora de Dança e coreógrafa em diversos contextos do ensino formal e informal, passando por academias de balé, associações de bairro, Escolas de educação básica e em projetos sociais de caráter artístico. Lecionei por dois anos a disciplina de Artes no Colégio Social de Portão, da Rede Estadual de Ensino (2013-2014); fui professora substituta na Escola de Dança/UFBA (2013) e coreógrafa na companhia Novos-Novos (2001-2015). Atuei por toda a graduação na Escola de Dança/UFBA, no Grupo de Dança Contemporânea (GDC). Por nove anos, fui integrante da Cia. Tran Chan, liderada pelas professoras pesquisadoras Betti Grleber¹ e Leda Muhana². Sou professora do método de

¹ Maria Albertina Silva Grelber é professora Associada da Escola de Dança (UFBA), Doutora em Artes (UFBA), no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, fundadora da Cia. Tran-Chan, coreógrafa, pesquisadora nas linhas de Corporeidades e Interfaces: Somática, Performatividade e Artes Digitais. Realizou estágio de pesquisa na Paris 8, antes de defender a tese “Coreografias de Pina Bausch e Maguy Marin: a teatralidade como fundamento de uma Dança Contemporânea”, em 2006. Obteve o M.F.A. (Master of Fine Arts) na Temple University, Philadelphia (USA) em 1991, a Especialização em coreografia, em 1984 e a graduação em dança em 1978, ambos na Escola de Dança da UFBA. Formada nos métodos: Pilates, Gyrotonics, Yoga e abordagens Somáticas, entre elas Feldenkrais, Alexander e Body Mind Centering (BMC). Informações disponíveis em: <https://www.escavador.com/sobre/6015098/maria-albertina-silva-grebler>. Acesso em 20 jan. 2023.

² Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli é professora Titular aposentada pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. É colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Possui graduação em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Bahia, em 1978, mestrado em Master of Arts Dance

Pilates (1999) pela *Polestar Education Neuromuscular Education System* e no método Gyrokinesis (2008, 2010) pela *International Gyrotonic e Gyrokinesis Headquarters*, Pennsylvania, USA). Desde 2014 sou professora pesquisadora da Escola de Dança (UFBA).

Durante os cursos de Especialização (2000), Mestrado Acadêmico (2011) e atualmente no Doutorado (ingresso em 2019), meu interesse investigativo foi se consolidando em torno das relações entre Dança e Escola, com a finalidade de apontar para a complexificação da Dança e sua efetivação como área profícua produtora de conhecimento. Ou seja, parto do entendimento de que a Dança deve ser pensada como jeito de existir que abarca processos dinâmicos graduais que se transformam ao longo do tempo, que não podem ser replicados, que são compostos de incertezas que se auto-organizam em um tempo *continuum*.

Esses processos dinâmicos não seguem apenas uma trajetória linear no tempo. Tempo que se faz como espaço de ocorrência da Dança e vice-versa. Dança que se articula no tempo/espaço, com diferentes modos da experiência humana e, em se tratando da Dança na Escola, são organizados sob diferentes configurações, pois cada contexto (cada Escola) possui especificidades próprias.

O caminho que venho seguindo como pesquisadora acadêmica estreitou a minha relação entre os campos Dança e Educação. O tempo que lecionei na Escola pública foi imprescindível para consolidar o interesse em investigar os modos de relações entre Dança/Escola. Uma das principais experiências neste sentido teve início em 2014, no Colégio Social de Portão, quando atuei na disciplina de Artes e desenvolvi o projeto *Balançaê*.

O *Balançaê* foi desenvolvido em meio aos desafios, às restrições impostas no contexto da disciplina. O modo como a Escola configurava os espaços e os tempos cronológicos foram os elementos basilares para a configuração do problema desenvolvido nesta tese, a saber: por que a Dança continua sendo tratada como apartada da sua complexidade? Com esta problemática, busquei analisar uma cadeia de questões referentes à Dança, corpo, movimento que tendem a ser replicados nesse contexto.

As dificuldades no exercício profissional eram, e são, cotidianas. Salas com superlotação de crianças, o piso de concreto, cadeiras enfileiradas, pouca luminosidade, janelas

Kinesiology- University of Utah (1984), doutorado em Dance Education – Temple University, 1993, e pós-doutorado pela Smith Collete, em 2003. Foi diretora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área da Dança, com ênfase em Processos Educacionais e Corporeográficos, atuando principalmente nos seguintes temas: dança e universidade, processos criativos, estudos do corpo e de composição em dança. Foi diretora do Grupo Tran Chan e do grupo de Dança Contemporânea da Universidade Federal da Bahia. Atualmente desenvolve trabalhos de investigação artísticas no Brasil, bem como nos Estados Unidos. Informações disponíveis em: <https://www.escavador.com/sobre/8379548/leda-maria-muhana-martinez-iannitelli>. Acesso em 20 jan. 2023.

quebradas e engradeadas, telhas de Eternit que não favoreciam uma acústica harmoniosa. Reorganizar o espaço da sala de aula cotidianamente, escutar estudantes, buscar acalmá-los, propor o silêncio, pausar, eram ações desafiadoras, muitas vezes tentadas sem sucesso. A complexidade dos movimentos de crianças e adolescentes (o correr, a chegada, o puxar, socar o colega) esvaziavam o curto espaço/tempo das aulas.

A organização do tempo e do espaço na Escola já apontavam indícios para a ausência de percepção da complexidade da cadeia entre corpo e ambiente. As aulas divididas em um tempo de quarenta minutos cada e o padrão mobiliário das salas demonstravam que o corpo e a Dança não eram percebidos em sua complexidade, eram percebidos como negação do movimento.

Essas restrições impostas pelo sistema da Escola foram, e continuam sendo, os elementos catalizadores para a construção da ação *Balançaê*. Ao compreender a importância da relação entre corpo e ambiente para aprendizagem de Dança, pois são codependentes, desloquei a sala para o fundo da Escola. As aulas passaram a acontecer ao ar livre, como diziam os estudantes, livres das paredes, das cadeiras. Nessa liberdade condicionada, fomos experienciando, em conjunto, outros modos de experienciar espaços, de mover o corpo em níveis até então não experimentados e pensados na habitual sala de aula.

Assim, construí um balanço na árvore no fundo da escola na intenção de balançar as ideias, desemparedar o espaço. A necessidade de propor novas percepções, de tirar os pés do chão, de balançar uns aos outros, de aceitar a espera, a sua vez, de apreciar o balançar da pessoa colega. Ah! Criamos *AR*. Respira fundo, perde o medo e balança forte, leve, devagar. Torcer e girar a corda. Como nos diz Rengel³ “Quantos espaços/ventos podem nos aproximar, nos distanciar, nos expandir?!?”.

Como o *Balançaê*, pude *balançar* outros ventos que possibilitaram variações distintas da habitual configuração de espaço/tempo na Escola pública. O balanço exigiu deslocamento, movimentos de puxar, empurrar, sair da zona de conforto; o ponto de apoio dos pés no chão foi modificado e, por isso, o corpo precisou buscar estratégias para reorganizar a rede do sistema (corpo, espaço, movimento) e, consequentemente, pode criar outras percepções acerca do novo estado. Assim, com base nesta experiência, construí esta tese buscando desenhar ações que possam deslocar a sala habitual, *balançando-a*.

Compreendi que o balanço movia espaços conceituais, intelectuais, emocionais, sensório-motores que se processam de modo (in)visível, que não é análogo à ideia de algo que

³ Fala da Professora Lenira Rengel em reunião do Grupo de Pesquisa Corpoconetivos (UFBA), em 2023.

vem de fora, que se organiza no concreto, que é tributária da ação, resultante de experiências que não se inscrevem mentalmente; em verdade, são processadas no/pelo corpo. Os acoplamentos/agenciamentos (biológicos, psicológicos e culturais) sensório-motores são inseparáveis da cognição vivida.

Com o curso de Doutorado e articulando as discussões teóricas com as minhas experiências no contexto de ensino de Dança na Escola, no diálogo com meus pares, no Grupo de Pesquisa Corponeutros em Danças, propus as seguintes questões de tese: a complexidade da Dança é reconhecida, percebida no contexto da Escola e da sala de aula? Como complexificar o ensino de Dança na Escola com uma concepção sistêmica? A presença da Dança no currículo torna a Escola preparada para a complexidade desse sistema? Como a Escola dialoga com a Dança-Espaço? Por que a Dança ainda é tratada como entretenimento, adorno, a “cereja do bolo”? Como construir outras informações que modifiquem conceitos de corpo-máquina, corpo-instrumento, corpo-recipiente, eficientes com a definição de Dança apenas em seu aspecto tecnicista, atividade prática, entretenimento, relaxamento, inútil, entre outras tantas formulações? Como desestabilizar percepções recorrentes de que: Dança é recreação, festividade, atividade para meninas, importante para desanuviar as tensões do corpo, terapia, brincadeira? Por quais motivos essas informações permanecem estabilizadas nesse contexto?

Essas questões elencadas, conectadas à ausência da percepção referente ao espaço da sala de aula, assim como a divisão do tempo, podem ser fatores que fortalecem desconexões acerca da complexidade da Dança. Portanto, diante do arcabouço teórico à disposição para pensar essas questões, considerei a abordagem da teoria da complexidade a partir, principalmente, de Edgar Morin (2002; 2015) e Pedro Demo (2002).

Perceber a Dança/Escola a partir da complexidade foi a ignição para o entendimento de que são constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas, correlacionadas. A teia Dança/Escola é efetivamente um tecido de acontecimentos, ações, interações, acasos, ambiguidades, incertezas, portanto precisa ser analisado pelo paradigma da complexidade.

O pensamento sistêmico de Maria José Esteves Vasconcellos (2018) e de Nilze Maria Campos Pellanda (2009) corroborou para analisar os modos relacionais existentes entre os sistemas Dança/Escola e refletir sob que lógicas estão pautadas essas relações, pois o pensamento sistêmico propõe a interação entre os elementos não de modo homogêneo, mas respeitando as especificidades.

Tratar a Dança na Escola pelo pensamento sistêmico no intuito de desestabilizar verdades absolutas, provocar deslocamentos conceituais e produzir redes complexas de

conhecimento, informações atualizadas referentes ao campo da Dança/corpo no contexto escolar. Nessa teia complexa sistêmica, os aspectos não podem ser tratados inseparavelmente, uma vez que favorece a fragmentação do conhecimento.

A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) trazida por Jorge Albuquerque Vieira (2006) e a perspectiva sistêmica de Mario Bunge (1977) ajudam na compreensão de que Dança e Escola são sistemas abertos que se retroalimentam ininterruptamente. A TGS fala de totalidades, não de somatividade, circularidade. Sistemas abertos são aqueles sensíveis às variações do contexto. Um sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, das relações de interações entre os elementos Dança e Escola.

Já conceito de meme de Richard Dawkins (2007) me ajuda a pensar sobre as concepções de Dança que se replicam e permanecem nos sistemas escolares e corporifica hábitos que dificultam a percepção da complexidade do sistema Dança.

Para o entendimento de corpo que Dança, nesta tese, pensamos de acordo com a Teoria do Corpomídia, desenvolvida por Christine Greiner e Helena Katz (2005). As autoras trabalham com a noção de que corpo e ambiente estão envolvidos em fluxos permanentes de informações, ou seja, estão coimplicados. A divisão de corpo-mente (dualismo), a divisão do tempo e dos espaços no sistema Escola serão tratados à luz do conceito de “corponectividade” desenvolvido por Lenira Rengel (2007).

A lei do caos, imprevisibilidade, flecha do Tempo é tratado a partir de Ilya Prigogine (2002). O tempo, nesta tese, foi condição fundante para desabituar a ideia de tempo cronológico linear. As ações experienciadas seguiram um fluxo dinâmico, o passado e o presente foram entrelaçados em uma tessitura atemporal. Tempo entendido não como reproduutor, mas criador que, ao existir, foi se reconfigurando a partir das circunstâncias da vida.

Especificamente sobre o contexto da Escola, trago para o diálogo a pesquisadora e ensaísta argentina Paula Sibília (2012). A partir dessa teia teórica, busquei problematizar os modos de relações implicados entre Dança e Escola e assim promover atualizações/discussões acerca dos fatores tempo, espaço, movimento, sistemas, corpo e complexidade a compreendê-los como sistemas complexos que retroalimentam.

Como professora da Escola de Dança da UFBA, tive a oportunidade de vivenciar dois Programas que foram divisores de águas no sentido de aprofundar as minhas pesquisas relacionadas à Dança na Escola. Os projetos foram: “Arte no currículo (2015) - Programa artístico-educativo multidisciplinar de potencialização e qualificação da arte no âmbito do

currículo dos cursos de educação básica, da rede municipal de educação de Salvador”⁴, e “Trânsitos: Experiências Artísticas como processos de aprendizagem” (PROEXT-MEC 2016, 2017)⁵.

No Programa “Trânsitos” trabalhei como mediadora na construção do espetáculo “Acorda”. O espetáculo envolvia alunos e professores de quatro Escolas Municipais (Anjos de Rua, Escola Municipal Lélis Piedade, Escola Municipal José Calazans, Escola Municipal Sebastião Dias), em Salvador-BA. Semanalmente eu estava presente em cada Escola trabalhando nas salas com as respectivas professoras e alunos/as e, aos sábados, todas as Escolas se encontravam de modo coletivo na Escola de Dança da UFBA. Posteriormente, com o Programa “Trânsitos: Experiências Artísticas como processos de aprendizagem”, pude dar continuidade às ações de Dança nas respectivas Escolas Municipais.

Esses Programas empreendidos a partir dos eixos de ensino, extensão e pesquisa (UFBA) estimularam a produção e difusão de novos conhecimentos de modo contínuo e, nesse trânsito, compreendi a importância das conexões entre esses espaços como contexto de práticas sociais e de cidadania, pois os espaços se implicam mutuamente. Nesse período, foram recorrentes os relatos das professoras referentes às dificuldades de se trabalhar com a Dança na Escola. Os problemas citados se repetiam em polifonia. Eles ressoavam os problemas que eu havia, e tenho, vivenciado há tempos.

Marques (2003, p. 4) menciona os equívocos referentes à disciplina Dança na escola, tais como: “[...] mas o que é afinal a Dança na Escola? Recurso educacional? Terapia? Catarse? Área de conhecimento? Entendida como repertório (conjunto de passos, “coreografia”)?”.

⁴ Projeto que articula ensino, pesquisa e extensão – Convênio 2015-2016 entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Salvador. Conforme Projeto apresentado à PROEXT.

⁵ O programa teve como professores/coordenadores Beatriz Adeodato, Beth Rangel, Daniela Guimarães, Lucas Valentin, Luciane Pugliese e Rita Aquino. Propôs promover atividades artísticos-educativas no trânsito entre a Escola de Dança da UFBA e outros espaços sociais de educação formal e não-formal. Os trânsitos consistem em agenciamentos coletivos que visibilizam e potencializam os vínculos da Universidade junto a esses segmentos da sociedade, crianças, jovens e adultos, por intermédio de ações artístico-educativas protagonizadas por estudantes do curso de Licenciatura em Dança. Por meio do desenvolvimento de residências artísticas, foram articuladas experiências de formação, mediação, criação e difusão dentro e fora da Universidade, mobilizando professores, crianças e jovens de quatro Escolas Municipais de Educação Básica, cinco comunidades de bairros de Salvador e dois municípios de identidades da Bahia, através de ações artísticas que promovem práticas sociais cidadãs e emancipatórias. A equipe do programa foi constituída de seis professores da Escola de Dança, uma servidora técnico-administrativa e 18 estudantes bolsistas da UFBA. O conjunto de atividades realizadas mobilizou diretamente mais de 700 pessoas, entre participantes das diversas atividades artístico-educativas e espectadores das apresentações. Conforme Projeto apresentado à PROEXT.

Nesse retorno ao *chão* das escolas públicas municipais de ensino fundamental, percebi que os equívocos relacionados às questões de corpo-espacó-Dança permaneciam. E o movimento daquele balanço construído há nove anos (em 2014), no fundo da no Colégio Social de Portão, moveu indagações mais profundas acerca desse panorama que parecia imutável. Fui *balançada* a questionar os principais motivos que poderiam estar relacionados às condições que mantém a complexidade do sistema Dança sendo, ainda, (des)percebido, (in)visível. Perguntava-me por que equívocos continuavam sendo replicados, como a ausência de flexibilidade do sistema para atualizar informações referentes ao corpo e à Dança.

Ao término do Programa “Trânsitos” (2016-2017), dei continuidade à pesquisa na Escola Municipal José Calazans (Salvador) juntamente com a professora de Dança Juliana Castro⁶. Trabalhei na disciplina de Dança ações, as quais denominei de *Balançaê-espacos*, com as crianças. As proposições consistiam em flexibilizar o espaço da sala convencional para outros espaços da Escola, ou seja, *balançar* as estruturas.

Desenvolvi ações de Dança fora da sala, tais como o piquenique no canteiro sem flores, investigando o muro do fundo da Escola (ações de corridas e paradas de mão, estrelinhas, plantar bananeira estimulando noções de equilíbrio entre muro e corpo), investigamos as grades das janelas, o pendurar, o tirar os pés do chão, o ficar em suspensão, o corpo/giz. O pátio e o corredor também foram investigados. Assim, comecei a deslocar o espaço habitual da sala de aula para o pátio, espaço do fundo da Escola, o corredor e o portão de entrada dos/as estudantes no intuito de promover outras percepções acerca das possibilidades de conexão entre espaço-aprendizagem-Dança.

Com a pandemia do vírus SARS-CoV-2 no final de 2019, as Escolas públicas foram fechadas devido à alta transmissibilidade, agravada pela rápida disseminação em lugares de fluxo e concentração de pessoas. Apesar da volta das aulas presenciais, a Escola Municipal José Calazans permaneceu fechada por motivos de reforma. Nesse balanço de imprevisibilidade da

⁶ Juliana Fernandez Castro é professora da rede Municipal de Educação de Salvador, desde 2012, atuando no Ensino Fundamental e na Educação de jovens e adultos (EJA). Ocupa o cargo de Vice-direção na Escola Municipal José Calazans Brandão da Silva, desde 2021. Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças (UFBA) coordenado pela Professora Dra. Lenira Peral Rangel. Atou como Preceptor no programa de Residência Pedagógica da Capes-Projeto Dança (UFBA) nos anos de 2018-2012. Foi supervisora do Programa de iniciação à Docência-Capes-Projeto Dança (UFBA) nos anos de 2014-2017. Foi professora do Curso de Educação Profissional e Técnica do Centro de Educação Artística da Escola de Dança da fundação Cultural da Bahia, atuando nas disciplinas: História da Dança, Psicologia e Ética, Estágios Supervisionados, Balé Clássico, Brincantes e Dança Moderna (2008-2012). Coordenou o núcleo da Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia no Centro Social Urbano Nordeste de Amaralina (2012-2016). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA e Mestra em Dança (2012). Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2009). Graduada em Licenciatura em Dança (UFBA). Informações disponíveis em: <https://www.escavador.com/sobre/4846773/juliana-fernandez-castro>. Acesso em: 20 abr. 2022.

vida, a professora Juliana Castro, que lecionava concomitante na Escola Municipal Campinas de Pirajá para as turmas da EJA (Educação de jovens e adultos), trouxe-me a proposição de dar continuidade à pesquisa com esta modalidade.

A instabilidade das condições foram elementos decisivos no que diz respeito à imprevisibilidade dos acontecimentos, não podia predizer o futuro, mas precisei ir junto com os acontecimentos. Em meus caminhos de pesquisa em espaços educacionais, nunca havia adentrado à EJA, tinha um conhecimento raso desta modalidade, mas assumi o desafio de conhecer o ensino de Dança na Escola Municipal Campinas de Pirajá, e a pesquisa foi continuada com estudantes de quinze a sessenta e cinco anos.

Fui, então, pelo impacto de uma fatalidade, balançada para outro espaço, que já não era o das crianças. Os ajustes foram necessários e enunciaram a investigação de soluções emergentes. O território continuava sendo o *chão* da Escola pública, com problemas similares, visto que as configurações dos espaços não estão atualizadas para especificidades do campo da Dança. A mudança foi grande, de crianças a jovens e adultos, mas a proposição continuava: balançar sistemas, desabituar pensamentos equivocados quando o assunto é Dança, seja na Escola, no bairro, na comunidade.

Tratou-se de um mergulho profundo nas incertezas, medos, mal-estares, crises, alegrias, pois, na “incerteza do surf” (Clark, 1997), fui surfando em um mar de probabilidades indeterminadas, imprevisíveis. Deixei-me ir seguindo o fluxo do inesperado, me deparei com uma “perda de controle” no desenrolar dos acontecimentos. A restrição virou proposição, reorganizar as ideias, mudança de Escola, de crianças para uma modalidade nunca experienciada. O balanço foi forte! Porém necessário e desafiador. Mais a diante, experiências impactantes em um campo não previsto redesenharam os *balanços* e os contornos da pesquisa.

Reorganizar as ideias com outra modalidade educacional, a EJA, complexificou a teia da pesquisa, bifurcou ainda mais as possibilidades investigativas; outras pessoas (faixas etárias) implicam outros modos de relações. Foi necessário *balançar* as ideias a partir do entendimento de que a incerteza não é uma dificuldade, é uma condição dos corpos, das pessoas, da vida. De todo o modo, os caminhos não estão dados *a priori*, são constituídos de rotas que emergem no decorrer da busca, do processo investigativo. Os problemas, as indagações investigadas são as únicas pistas, mas a travessia é complexa, não há regras, modelos que possam balizar os caminhos. Como afirmou o poeta Antônio Machado (1998, *apud* Morin, 2002, p. 29) “[...] el caminho se hace al andar”⁷.

⁷ “o caminho se faz caminhando” (tradução nossa).

Sistemas complexos adquirem novas propriedades a partir de situações de não-equilíbrio, portanto, as restrições impostas foram necessárias para perceber que o *Balançaê* (como proposta de ensino da Dança organizada de modo sistêmico) pode agregar diversos contextos, dado que a perspectiva que se constrói perpassa pela modificação memes, neste caso, os especificamente relacionados à percepção do ensino de Dança na Escola pública.

As configurações de Dança oriundas do projeto *Balançaê* tiveram como premissa construir elos conectivos entre os sistemas, logo, as possibilidades compositivas foram tecidas mediante as situações problemas de cada contexto.

Conhecer exigiu sair da zona de conforto para a zona de confronto. Confronto, aqui empregado, no sentido de tomada de posição, enfrentamento de problemas, a fim de provocar um desconforto que impulsionasse a argumentação para, no caso desta tese, repensar e reinventar ações educacionais e também o cotidiano das condições de trabalho com o ensino da Dança.

O campo da Dança investigado parte da perspectiva da Complexidade, como tem sido postulado. Complexidade como premissa para desenvolver argumentos que viabilizem o pensamento central da tese: pensar a Dança de modo sistêmico na Escola pública no intuito de construir modos relacionais entre Dança/Escola a partir da complexidade implicada nos sistemas.

Esse movimento tornou necessário atualizar conceitos simplicadores que restringiam a rede complexa sensório-motora envolvida quando o corpo produz Dança. Dessa maneira, compreendemos que os elementos que envolveram corpo-escola não poderiam ser analisados como partes que compõe um agregado, mas que deveriam ser percebidos a partir da ação relacional.

A proposição de ações de Dança na Escola pública tendo como base o pensamento sistêmico tornou possível perceber que os componentes curriculares, a sala de aula, professores/as, alunos/as, funcionários/as não são partes isoladas do todo, mas se constituem na dinâmica de suas relações. A ideia proposta foi construir com a Dança conexões para minimizar a presença ostensiva das paredes disciplinares, tendo como base ações que promovessem a interação sem reduzir, nem eliminar as diferenças e especificidades de cada uma. Portanto, propor ações contrárias à disjunção e à fragmentação tiveram a finalidade de atravessar as fronteiras com ações em Dança articuladoras e transdisciplinares.

Assim a Dança percebida como processo investigativo que emerge das relações e conexões que são partilhadas no/entre contexto. Nessa perspectiva, foi possível promover ações

sistêmicas em Dança que *balançam* a estrutura da Escola, desabituando informações que comungam com ideias de que “mágicas” fazem o corpo dançar. É preciso desabituar ideias de que a Dança é “algo”, etéreo que “chega” de algum lugar misterioso. Por isso houve a necessidade de promover discussões atualizadas e embasadas por conceitos que confirmem a complexidade do corpo que produz Dança.

A Escola pública não preexiste como um espaço onde a Dança vai situar sua existência. A Dança na Escola não pode mais ser percebida por ações de justaposições de “passos” ou algo que se organiza apartado do sensório-motor. Dança é um modo que o pensamento se organiza a partir dos movimentos que não estão apartados dos acontecimentos vida.

Dança que se constrói via processos ininterruptos entre corpo/ambiente, por isso, deve ser compreendida como um sistema complexo que não se assemelha à soma das partes. Um movimento de Dança pode ter suas especificidades neuromusculares e organizações corporais/conexões, porém o sistema corpo que é acionado opera na lógica rede. Um movimento dispara acionamentos que são imbricados em todo o sistema e, por conseguinte, a reflexão deste modo de pensar a Dança na Escola deve ser analisada à luz de conceitos que possam legitimar e disseminar a relevância do campo pesquisado.

Por essa perspectiva propor que a Dança seja uma interface de conexões entre o contexto Escola, parte do entendimento de Dança como sistema aberto. De acordo com Morin (2015), a compreensão de sistema aberto perpassa pelo desequilíbrio constante que não desintegra o sistema, mas ao contrário, o mantém vivo, pulsante em movimento através de um “dinamismo estável”.

O modo como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano é sempre dinâmico, metafórico; são instâncias imbricadas constitutivas do sistema. Portanto, como dizer que dançar, escrever, falar são ocorrências separadas de algo que é corpo? Simplesmente acontecem de modo mágico? Como alerta Rengel (2015, p. 115): “Como se não estivessem sendo operados no corpo, pelo corpo”?

O padrão estabilizado no contexto escolar que prevalece configurado na separação dos fatores tempo/espaço onde o mobiliário da sala de aula segue ritualística de cadeiras enfileiradas, lousa, professor/a que seguem um único referencial de frente precisa ser balançado, refletido. Logo, é urgente desabituar ideias, palavras, conceitos que reduzem a sofisticação processual quando o corpo produz Dança, quando comunica de modo intencional o movimento.

A replicação de hábitos foi discutida a partir das ideias do etólogo neodarwinista Richard Dawkins⁸ (2007), que propôs o conceito de meme para tratar de evolução cultural. Em seu livro “O Gene Egoísta”, ele afirma que “[...] a transmissão cultural é análoga à transmissão genética” (Dawkins, 2007, p. 325). O argumento que o autor propõe é que a evolução não está confinada ao contexto do gene, mas que existe um replicador, chamado de meme, que traz a ideia de uma unidade de transmissão cultural; a palavra meme, segundo ele, guarda relação com memória.

Com essa referência, reflito pensamentos/hábitos que se replicam e tendem a sobreviver no sistema educacional como: “quem dança não pensa; “Dança é coisa para meninas”; “para que dança na escola?”.

O conceito de hábito e mudança (ou quebra) de hábito é analisado à luz da teoria de Peirceana (1866-1913). Aproximar o conceito de hábito a partir da teoria Peirceana nesta pesquisa como possibilidade para encontrar soluções para dialogar sobre a permanência e contaminação de pensamentos equivocados que não legitima a Dança como sistema complexo. O conceito de hábito investigado não perpassa por disposição herdada ou instinto. Está relacionado a tendências adquiridas, ou seja, ações que se repetem no decorrer do tempo, e ao se repetirem, podem possibilitar ao sistema resistência a mudanças (Peirce, 2005).

O hábito/a repetição/a mudança, no contexto desta tese, trata de processos de aprendizagem em Dança. Para que o sistema adquira novos hábitos, são fundamentais ações que se repetem para que o sistema (Escola) possa estabelecer relações de memória e assim complexificar o próprio (sistema). A função memória é uma característica exigida pela evolução para a permanência dos sistemas (Vieira, 2006). “Através da memória observadores humanos conseguem perceber a conectividade temporal e captar as nuances de integralidade em uma música ou coreografia” (*ibidem*, p. 93).

Estudos advindos da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), tendo como referencial Jorge Albuquerque Vieira (2006), explicam como partes de um sistema se relacionam com o todo e vice-versa. A Dança, ou as Danças, como um conhecimento, têm conexão com outros sistemas, e cada parte é também um todo em relação às outras subpartes.

⁸ Clinton Richard Dawkins, nascido em Nairobi, Quênia, em 1941 é um etólogo, biólogo evolutivo e escritor britânico. Lecionou zoologia na universidade da Califórnia em Berkeley e na Universidade de Oxford, Inglaterra. Em 2005 foi eleito o mais influente intelectual britânico pela revista Prospect, e nesse mesmo ano assumiu a cátedra Charles Simonyi de Compreensão Pública da Ciência, que ocupou até 2008. É fellow emérito do New College da Universidade de Oxford e foi Professor para a Compreensão Pública da Ciência, entre 1995 e 2008, na mesma universidade, onde desde 2002 lidera a equipe de pesquisa. Informações disponíveis em: <https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/00563/richard-dawkins>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Essa Teoria ajuda nos problemas relacionados à ausência de percepção da Dança como sistema complexo, assim como suas reverberações equivocadas em muitos outros sistemas. A realidade é constituída por sistemas, a Escola, o bairro, a rua, a sala de aula, a família, a cidade, as pessoas, a vida... Portanto, perceber os modos de relação que estão implicados entre esses sistemas, é basilar para refletir a Dança na Escola.

A Dança na Escola não está isolada entre quatro paredes, está implicada em uma cadeia de relações, por isso articulá-la de modo sistêmico pode contribuir para que a organização ainda fragmentada do sistema Escola seja repensado, redimensionado. Desse modo, a compreensão da Dança nesse contexto precisa ser percebida a partir da complexidade do binômio Corpo-Escola, deve ser tratada como um componente especializado e nesse caso as fronteiras excessivamente demarcadas podem dificultar a troca necessária de informações relevantes para o campo.

A sala de aula da Escola pública e a precariedade, limitação dos espaços para o exercício da especificidade desse conhecimento são um exemplo de um simplismo que não coaduna com as atualizações referentes à complexidade dos processos cognitivos imbricados no/pelo corpo que produz Dança. Embora o ensino da Dança na Escola exista com experiências exitosas, permanece alvejado por dificuldades. A sensação e reflexão delas, ou melhor, do que consigo abarcar delas, inspirada no educador Paulo Freire (2003), impulsiona-me a querer mudar, a participar para transformar essa realidade.

Refletir no contexto educacional as lógicas de pensamento referentes à Dança contribui para indagar que configurações relacionais estejam sendo tecidas, a fim de perceber que hábitos podem estar sendo replicados que não corroboram para atentar a complexidade do campo. Quando um corpo produz Dança, este se organiza como uma possibilidade complexa de especialização do movimento, elaborada como uma estratégia adaptativa do corpo no decorrer de sua evolução biológico-cultural que tem como “fim” a comunicação (Greiner, 2003).

O corpo que dança comunica, produz significados que são tecidos nesse processo, transforma tanto as pessoas quanto os espaços no qual estão implicados. Desse processo complexo e imbricado, precisamos perceber o binômio corpo/ambiente que se constroem juntos para combater ideias/pensamentos que não corroboram com essa perspectiva. O corpo é complexo, e a Dança é produzida neste trânsito de informações entre corpo/ambiente.

Eu percebia que, nos contextos escolares experienciados, era necessário *balançar* ideias pré-concebidas a respeito de corpo, movimento e Dança, pois, na sala de Dança, convivem estudantes com variadas experiências, seja do corpo que dança, ou nas relações entre pessoas.

Por isso a importância de se pensar a Dança na Escola atravessada pelas experiências dos/as estudantes também no espaço da Escola.

No balanço construído na única árvore no fundo da Colégio Social de Portão⁹ (2014), as ideias foram *balançadas* no tempo (EJA, 2022-23) de modo contínuo, que não se assemelha à ideia de uma reta temporal. O passado expandido no presente! Tempo que abriga a desordem, crises, acontecimentos imprevisíveis, reorganizações da irreversibilidade. Tempo que é intrinsicamente produtivo, não reprodutivo (Demo, 2002).

No movimento desse balanço, tecendo complexidades entre Dança e Escola, balançando o corpo em multidireções, procurei também *balançar* os sistemas que configuram o objeto de estudo. Assim, problematizei, ou seja, busquei *balançar*, as relações entre corpo, espaço, tempo, sala de aula, Dança durante o período em que lecionei como professora de Artes, e que me mobilizaram para as reflexões sobre a possibilidade de desenvolvimento de princípios sistêmicos para o ensino de Dança como estratégias para legitimar a Dança em sua complexidade.

Dessa contextualização, emergiu a hipótese de que as ações de Dança pela efetivação da perspectiva sistêmica podem desabituar memes equivocados, assim como atualizar conceitos referentes ao corpo, ao movimento e à complexidade. Ou seja, para ressignificar memes entre professores/as, pais/mães, merendeiras, crianças, jovens, adultos, funcionários/as, é necessário “mover o baile” todo.

Com referência em Laban (1978, 1990), o qual, estudando a Dança Moderna, percebeu formas de conceber uma arte de dançar que tivesse relação com a educação e a vida cotidiana, busquei fomentar ações de Dança que conectassem a estrutura fragmentada do sistema Escola.

Procurei, então, compreender como atuam e se organizam os elementos existentes nas relações entre Dança e Escola que não favoreciam a complexidade do campo e, com isso, conseguir caminhar para a produção do que designei como Dança sistêmica, ou Dança organizada de modo sistêmico.

Este foi o objetivo nuclear da pesquisa: construir ações de modo sistêmico que *balançassem* concepções que atribuo como memes replicadores que continuam circulando no contexto da escola e não corroboram para que a Dança seja compreendida de modo complexo. Dessa estratégia, estabeleci novos modos de organizar a Dança nesse contexto que viabilizou o entendimento da complexidade como área de produção de conhecimento.

⁹ Colégio Social de Portão pertence à Rede Estadual de Educação Básica da Bahia, e está localizado no Município de Lauro de Freitas, situada no bairro de Portão. Nesta escola lecionei por um ano a disciplina de Artes, em 2014.

A tese encena Dança/Escola de modo entrelaçados, não como fenômenos isolados. Compreender como a estrutura (Escola) se move em relação à organização do fator tempo/espaço, como estrutura os espaços – sala, pátio, portaria, quadra – é basilar para compreender os modos relacionais implicados no contexto.

Propor mudanças em sistemas já estabilizados, como a organização da Escola, demanda ações sistêmicas, contínuas, porque todo sistema aberto necessita de três capacidades para sobreviver: deve possuir sensibilidade no sentido de reagir adequadamente ao tempo, às variações ou diferenças que ocorrem nele ou no ambiente; deve ser capaz de reter memória, ou seja, perceber a informação, conectar o passado com o presente e com possíveis futuros; e ter a capacidade de elaborar este estoque de informação, na medida de suas necessidades e sobrevivência.

É preciso criar gerações sensíveis que sejam flexíveis a mudanças e que possam estabelecer uma memória complexa que não envolve apenas o que é ensinado na Escola, mas que também acolha crises como ignições criativas. É necessário investigar lógicas que desestabilizem a lógica econômica em que está assentada a Educação.

Quando um sistema com certa complexidade não encontra complexidade coerente em seu ambiente, torna-se ameaçado de extinção. Logo, a Dança precisa ser percebida como sistema complexo, e o sistema escolar necessita ter sensibilidade para que novos ajustes, acordos possam ser assimilados entre os sistemas e as novas relações possam permanecer.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, permanece vinculada a uma lógica de reprodução. “Em lugar de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista” (Mézáros, 2008, p. 15).

Segundo Charlot (2013), nas décadas de 1960 e 1970, a educação é pensada em uma lógica econômica vista como mercadoria. A estrutura da distribuição dos estudantes em séries/idades permanece os mesmos desde 1950, porém as relações entre o saber e a Escola perpassam por uma lógica do capital. Como afirma Charlot (2013, p. 40), “Hoje em dia para que as crianças vão à escola? Para ‘passar de ano’ e ‘ter um bom emprego mais tarde’?”.

Sendo assim, indago qual categoria é mais acentuada no sistema educacional atual: “manutenção ou “mudança”? Todo sistema complexo consiste em desenvolver estratégias de permanência, portanto, mesmo em crise, o sistema educacional busca permanecer em sua estrutura de imposição de conformidade. As crises possibilitam que o sistema ganhe novas organizações que se reestruuturem.

As transformações que investigo não aconteceram da noite para o dia, visto que sistemas estáveis são resistentes à mudança, à novidade, não são flexíveis a recombinações. Os fenômenos que acontecem na sala de aula são de natureza dos processos dinâmicos instáveis. Como diz Prigogine (2011), a vida só é possível longe do equilíbrio.

Entender Dança, corpo, movimento como sistemas é urgente no contexto educacional para que conceitos sejam *balançados*, atualizados e estabilizados. A Dança é um processo de comunicação altamente complexo e especializado. Como já apontado, o corpo que a produz não é um recipiente, no qual as informações são abrigadas. A informação que chega entra em negociação com as que já estão e se transformam em corpo, em um processo que não segue a lógica da transmissão, que se organiza em fluxo ininterrupto, pois, como afirma Greiner (2003, p. 59), “Dança é um campo epistemológico, ou seja, refere-se ao processamento de conhecimento e não pode de forma alguma ser entendida como mero entretenimento ou adereço estético.”.

É imprescindível produzir ações de Dança entre os espaços (pátio, corredor, quadra, jardim) no intuito de fomentar a construção de novas percepções acerca do corpo. A Escola não deve ser percebida como uma estrutura fixa e o componente Dança pode contribuir no intercâmbio efetivo entre todo o sistema escolar. A cidade nos apresenta diferentes configurações de espaço, então, por que a Escola pública precisa ser estruturada a partir de um único padrão?

A Dança configurada de modo sistêmico pode possibilitar a produção e atualização de novos conhecimentos referentes ao espaço, tempo, corpo/sistêmico, dança como pensamento. Ademais, pode produzir *balanços* entre componentes curriculares no intuito de estreitar as relações entre as pessoas que não são da área da Dança para que outras formas de escritas, de somar, de resolver um problema, de preparar uma receita de bolo possam ser experimentadas/pensadas a partir do movimento/Dança.

Pensar a Dança pela lógica da transmissão pressupõe símbolos estáveis e identificáveis que podem ser replicados. Não há transferências no sistema corpo. A Dança, como produtora de discursos no/pelo corpo, é processo sínico que implica interação, não segue lógica de causa e efeito, mas organiza-se de modo sempre transitório de significados.

O signo que parece simples é demasiadamente complexo. Assim, busquei, para melhor compreensão das matrizes que geram o movimento/Dança, o conceito de signo com base na Semiótica de Charles S. Peirce (2005), a qual se constitui como uma teoria geral dos signos, por contemplar diversos sistemas de linguagens verbais e não verbais, e que são elaborados no

âmbito cultural e natural. A semiótica peirciana pode colaborar para delinear a Dança na sua materialidade, ou seja, ajuda a entender os processos pelos quais as informações se constituem, tomam forma no/pelo corpo (Peirce, 2005).

Etimologicamente a palavra “semiótica” reporta aos termos gregos *sêmeion* (traduzido em latim e em português por *signum* e signo, respectivamente) e *sēmasia* (significação) e ao verbo *sēmainein* (significar). Na vida cotidiana, a Semiótica se materializa como necessidade de interpretar e compreender o mundo através dos signos que compõe a vida das pessoas (Peirce, 2005).

Assim sendo, eleger a semiótica peirceana (Peirce, 2005) como instrumento para validar a complexidade da Dança significa corroborar para redimensionar modos de percepção de corpo/movimento/sistemas/complexidade na Escola. Entender que no corpo nada está pronto, acabado, pois é a partir da via da interação que vamos corporificando nossos modos de ser/pensar. Movimento como o que nunca se revela plenamente determinado/terminado. “A gestação do movimento no cérebro do homem se assemelha ao tecer de uma teia. Não-linear, caótico, sem princípio nem fim determinado/determinável.” (Katz, 2005, p. 66).

Um problema estrutural, presente na Escola, é que porteiros, merendeiras, estudantes de outros ciclos, professores/as, transeuntes, precisam ser afetados pelas ações investigativas, no intuito de promover reflexões críticas acerca do corpo que dança. Assim, a partir da atuação como professora de Artes na Escola pública (2014), juntamente com a atuação nos Programas educacionais (DANÇA/UFBA) acima citados e a pesquisa com jovens e adultos (EJA), foram fundamentais para embasar a tessitura da Tese.

Não podemos seguir sonhando sem intenção de transformação nem intencionar uma transformação insuficiente que não resolva verdadeiramente nossos problemas. A única intenção responsável neste momento é a revolução educacional planetária ligada à ética do cuidado. (Ribeiro, 2022, p. 89)

O cotidiano da Escola já se configura um território desestabilizador, a violência, a fragmentação do tempo, a superlotação das salas de aulas, os/as professores/as adoecidos são fenômenos que precisam ser refletidos. Além disso, a Escola é viva, o fluxo de movimento é ininterrupto há um trânsito perene entre pátio, portão, salas, quadra, cantina e esse manancial deve ser percebido, escutado. Logo, torna-se importante refletir sobre a possibilidade de os sistemas Dança e Escola estarem em crise.

A partir dessa perspectiva, questionamos: como ressignificar o entendimento da Dança na Escola pelo caminho da complexidade, do pensamento sistêmico? Como produzir relações complexas entre Dança e Escola em um modelo educacional que é influenciado, segundo a

professora Maria Cândida Moraes (1997), pelo paradigma tradicional que separa mente e corpo?

Katz (2005) alerta que a Dança não se decompõe, não é um compósito de partes. Ademais, “[...] o exercício de trilhar sucessões sem hierarquias, sem consequencialidades, forçosamente produz conclusões ramificadas.” (Katz, 2005, p. 31). Portanto, nesse caso, trata-se de correlacionar ações sistêmicas de Dança que *balancem* a complexa rede Escola para que a percepção do sistema não seja reduzida apenas em se fazer presente em calendários festivos, com a função de entreter, adição de passos, “relaxar” as tensões advindas do cotidiano estressante da Escola.

O intento é produzir ações de Dança que possam envolver os sistemas (disciplinas, família, funcionários/as, educadores/as) com a finalidade de *balançar* estruturas estabilizadas que não comungam com o binômio Dança/complexidade. Como dito, comprehendo o sistema como uma rede de acontecimentos implicados que não são isolados, e os modos como a Escola percebe corpo ressoa no sistema.

De acordo com Morin (2015, p. 11) “[...] vivemos sob o império dos princípios da disjunção, da redução e de abstração, cujo conjunto constitui o que ele chama de “paradigma de simplificação.”. Segundo esse paradigma, o objeto complexo é separado em partes que resultam na compartimentação do conhecimento em áreas ou disciplinas. Assim, os fios da complexidade são a urdidura para a construção do trabalho. E essa perspectiva implica, necessariamente, a proposição de mudanças sistêmicas que não se limitam ao espaço da sala de aula, mas visam promover uma transfiguração das paredes que isolam as disciplinas, as pessoas, os/as alunos/as, as merendeiras, os porteiros, os/as professores/as, os/as coordenadores/as, famílias, a partir da lógica da separação.

A abordagem sistêmica se caracteriza pelos aspectos da interdisciplinaridade e pelos processos de conhecimento sobre como o todo se inter-relaciona com as partes. Essa teoria tem sido assimilada por teorias emergentes em variadas áreas, com diferentes disciplinas formulando “teorias sistêmicas” próprias, gerando novos princípios conceituais.

O pensamento sistêmico é o pensamento-chave, fundamental no reconhecimento da complexidade. Vasconcellos (2018) anuncia o pensamento sistêmico como o novo paradigma da ciência e esta concepção implica mudanças revolucionárias e profundas tanto no que se refere à atitude científica como quanto às atitudes das pessoas.

Propor a Dança na Escola tendo como base o pensamento sistêmico indica perceber que, a sala de aula, professores/as, alunos/as, funcionários/as não são partes isoladas do todo, mas

se constituem na dinâmica de suas relações. A proposta foi construir conexões, tendo como base ações de Dança que viabilizaram a interação entre disciplinas, estudantes, funcionários/as da portaria, da merenda e familiares, respeitando as diferenças e especificidades de cada um/a. Para proceder à contextualização do objeto ou do problema, foi preciso ampliar o foco, perceber os sistemas amplos e interligados entre si. Não bastava situar-me no interior de uma disciplina para conhecer os problemas que lhe são concorrentes.

A fronteira disciplinar que não favorece princípios organizadores que permitam ligar os saberes, lhes dar sentido. O isolamento das disciplinas em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas levam ao enfraquecimento do senso de responsabilidade. A disciplina de Dança é atravessada por esse sistema de vivências. O problema não consiste em um movimento de abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas repensar, mudar o hábito que continua gerando essas fronteiras. A hierarquia de conceitos ainda prevalece entre as disciplinas. Assim, a abertura se faz necessária, pois todo conhecimento tem a sua importância e não deveria ser predeterminado em objetivos mensuráveis.

É imprescindível investigar como a Escola (o todo) concebe o campo da Dança para assim poder analisar as dinâmicas de relações implicadas nesse contexto, que continuam viabilizando ideias, memes (Dawkins, 2007) reducionistas. Quando o corpo produz dança, não há fronteiras separatistas entre perceber, fazer e sentir; os processos seguem o fluxo como uma cascata torrencial, começo, meio e fim e se ramificam em processo contínuo, não cronológico, nem linear. Como afirma Morin, é necessário compreender as disciplinas a partir de uma percepção multidisciplinar que se processa em movimento, em circuito pedagógico, em espiral e que avança ao ir das partes ao todo e do todo às partes (Petraglia, 2012).

Muitos são os modos de configurações em Dança. O *Balançaê* apontou possibilidades de uma Dança em rede na Escola. As aulas realizadas, fora do espaço habitual, contribuíram para que outros sistemas pudessem ser conectados. A vivência em outros espaços não mobilizou apenas noções de espaço, mas os modos de como nos relacionamos com esses espaços.

Damásio (2000) explica que diferentes ações motoras e mapas mentais são acionados por processos cognitivos no reconhecimento de um novo contexto espacial e temporal. Assim, foi preciso tornar manifestas as relações entre os subsistemas, alunos/as, professores/as, porteiro, coordenadores/as, merendeiras, família, para que os sistemas se atravessassem, se confrontassem-se, fossem afetados. Esta construção foi, e ainda é, um desafio, mas não uma impossibilidade. Foi com esse movimento de encontros, partilhas, acordos, desacordos,

disciplinas, transgressões, sirenes, ordem, desordem, tempo simétrico, imprevisibilidade que os elementos da Dança sistêmica foram investigados e desenvolvidos.

Ilya Prigogine (2009, p. 26) ensina que “[...] a não- linearidade implica a existência de soluções múltiplas.”. Aprendendo com essa assunção, a se reorganizar a partir das crises, que são típicas do evolutivo. A crise nos hábitos, é uma crise em crenças (Vieira, 2006, p. 63). As crises podem possibilitar “soluções múltiplas” nas relações entre Dança e Escola.

Metodologicamente, atuei na escrita e nas aulas, no sentido em que o professor Boaventura de Sousa Santos (2018) aponta, para uma “metodologia pós-abissal”. Trata-se de engajar-se na compreensão de que conhecimentos hegemônicos são produzidos por metodologias hegemônicas. Assim, por exemplo, não investiguei alguém, ou Escolas. “Ser investigado” é sinônimo de ser-colonizado.

O território da pesquisa foi *balançado* de modo imprevisível, da Educação Básica para a modalidade EJA, e ainda que haja um levantamento de questões balizadoras e um planejamento de ações, os contextos/sujeitos possuem especificidades próprias e o fazer opera por singularidades que é tecida no encontro entre pesquisador e seu(s) objeto(s) de trabalho em um tempo e em um contexto. O pesquisador não pensa simplesmente a resolução para um problema, mas pratica/experimenta para encontrar resoluções. As escolhas e os procedimentos metodológicos foram reorganizados a partir da imprevisibilidade dos acontecimentos.

A partir dessas colocações, reconheço que esta pesquisa tem identificações com a Prática como Pesquisa, quanto aos modos e procedimentos adotados que não se fazem de modo prescrito por regras prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de ações sem direção, mas que revertem o sentido tradicional de metas prefixadas, percursos a serem traçado que se reorganizam a partir das circunstâncias, da imprevisibilidade dos acontecimentos. Seu desenvolvimento se deu em torno de experiências com Dança organizadas de modo sistêmico nos contextos educacionais da rede pública.

A partir dos desdobramentos dessas experiências, as conexões reflexivas foram se configurando numa tessitura corporificada entre o vivido e os conceitos teóricos estudados. Essa trama compositiva foi reafirmando que a Dança sistêmica é um campo fértil para disparar questões que dialoguem de modo crítico e reflexivo com padrões estabilizados que permanecem no contexto (Paradigma, Tempo, Espaço, Matriz curricular, dentre outros).

Referenciei-me também para procedimentos metodológicos na professora Nilma Lino Gomes (2011) que, em sua profusa produção bibliográfica, aborda a “diversidade no currículo” como uma rede complexa de desigualdades, relações de poder, construções históricas, sociais,

culturais e não como um conjunto de diferenças. No que concerne aos procedimentos mais específicos, foi feita uma documentação dos processos de experimentação, englobando registros, imagens fotográficas, imagens videográficas feitas por estudantes, professores/as, desenhos, depoimentos escritos, gravados em áudio dos participantes e registros diários das experiências vivenciadas.

Esta escrita se configura por um grande esforço no qual as informações foram e continuam sendo tecidas e mediadas. Como “segurar”, “transmitir” em palavras os acontecimentos em fluxo das experiências vividas? Uma trama de mediações de complexidade atadas na memória do corpo que sou/somos e segue em movimentos, sempre de trânsito. As paradas são movimentos que se mostram, se organizam de outro jeito. Corpo/fluxo que desabita, desaprende ser corpo/máquina.

A tese está dividida em quatro capítulos. No capítulo um, a Introdução, apresento um breve histórico da minha experiência como artista e educadora nos contextos educacionais da rede pública Estadual, Municipal aliada aos Programas de extensão “Trânsitos: Experiências Artísticas como Processos de Aprendizagem” e o “Projeto Arte no Currículo”. Esses Projetos e Programas articulam ensino, pesquisa e extensão entre a Universidade Federal da Bahia, especificamente a escola de Dança aos contextos escolares da cidade de Salvador. Teço neste capítulo uma rede de indagações, proposições referentes à ausência de percepção da Dança enquanto área de produção de conhecimento.

No capítulo dois, intitulado “Tecendo complexidade entre os sistemas Dança e Escola”, contextualizo a complexidade e coimplicação dos sistemas Dança e Escola. As referências se dão em Edgar Morin (2002), Pedro Demo (2002), Jorge de Albuquerque Vieira (2006) procurando articular a teoria da complexidade, o pensamento sistêmico e a Teoria Geral dos Sistemas (TGS) para problematizar as experiências realizadas no contexto do ensino de Dança na Escola pública. Nesse capítulo são abordadas também como as relações entre Dança e Escola, que se mantêm sob a égide de memes equivocados quanto à complexidade dos sistemas envolvidos. As reflexões de Richard Dawkins (2007) sobre memes instauraram a reflexão de como modificar as desinformações a respeito da Dança replicantes no sistema Escola. A discussão sobre paradigma e a organização da Escola está referenciada nas autoras Maria Cândida Moraes (1997), Paula Sibilia (2012), Nize Maria Campos de Pellanda (2009), Isabel Marques (2001), Denise Najmanovich (2001).

No capítulo três, “Investigando modos organizativos sistêmicos em Dança”, articulo o pensamento sistêmico à Dança, tendo como referências a autora Maria José de Esteves de

Vasconcellos (2018), que contribuiu para pensar estratégias para expandir os espaços isolados das salas de aulas e das disciplinas. Utilizo-me, principalmente, das discussões articuladas pela Teoria de Corpomídia, elaboradas pelas autoras Christine Greiner e Helena Katz (2005), e Corponectividade trazida por Lenira Peral Rengel (2007). As questões de espaço são investigadas à luz de aspectos da Arte de Movimento de Rudolf Laban (1990) e Rengel, (2001).

Ainda nessa seção narro, descrevo e argumento acerca de duas ações de Dança, *Cadeiras Dançantes e Balançaê* que foram construídas quando lecionei a disciplina de Artes (Dança) no Colégio Social de Portão, em 2014, no Polo de Lauro de Freitas, na cidade de Salvador. Os processos investigativos dessas ações se apresentaram nesta pesquisa numa espessura temporal que não tem como referência o tempo cronológico, linear e sucessivo. Nesse sentido pude desenvolver a compreensão de que o presente momento não sucede o passado nem precede o futuro, os tempos coexistem e são transformados em um fluxo ininterrupto de informações, contaminações, investigações que se organizam.

O intento foi conceber modos de organizar o Ensino da Dança que possibilite estreitar as relações entre os sistemas; estudantes, professores/as, porteiros, merendeiras, família, bairro, rua da Escola. Apresento a Dança sistêmica, ou Dança organizada de modo sistêmico, como proposição para modificar e transformar os modos relacionais entre Dança e Escola.

No capítulo quatro, intitulado “Achadouro – “Campinas de pérolas” balanços sistêmicos na EJA é para já!”, dialoguei inicialmente com as crianças da Escola Municipal José Calazans construindo com eles/elas outras percepções do espaço de aprendizagem: sala-paredão-fundão, sala do jardim sem flor, sala-pátio, piquenique, corpo-giz. O entendimento de espaço-tempo a partir de ações que deslocou o espaço da sala de aula. O espaço pode ser percebido pelos modos de organização que estabelecem acordos com as variáveis que um lugar apresenta e vice-versa.

A pesquisa seguiu na Escola Municipal Campinas de Pirajá com a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Os relatos, as fotos e os vídeos foram descritos e refletidos, seguindo uma organização que abordou o tema a partir das ações de Dança sistêmica realizadas nessa unidade de ensino. Apresento o projeto *Noites Sistêmicas* que foi constituído dos processos compartilhados com os professores/as e estudantes a partir das experiências no sistema Escola. As questões relacionadas à EJA foram analisadas pelo Documento das Diretrizes Pedagógicas Secretaria Municipal de Salvador em consonância com os atributos de dimensões político-filosófico que tem como eixo central: “Salvador: Cidade Educadora”.

No capítulo cinco, apresento as considerações finais, nas quais, longe da ideia de certezas absolutas, modelos a serem seguidos, proponho princípios sistêmicos que articulem a

disciplina de Dança com o sistema Escola no intuito de desabituar hábitos recorrentes que são impertinentes, desatualizados e equivocados relacionados ao campo da Dança e, efetivamente, contribuam para a implicação dos sistemas, ou seja, estreitar o contexto escolar possibilitando assim, reflexões continuadas, atualizadas sobre corpo e práticas pedagógicas.

2 TECENDO COMPLEXIDADE ENTRE OS SISTEMAS DANÇA E ESCOLA

2.1 Primeiros *Balanços*... A Escola em crise. Ausência da percepção da complexidade da Dança na Escola Pública Municipal

Os diálogos tecidos neste capítulo partem de questionamentos referentes à ausência da percepção da complexidade do campo da Dança no contexto da Escola, a fim de refletir sobre os porquês de a Dança permanecer fora da sofisticada e complexa teia que se processa no/pelo corpo quando produz Dança.

Quando o corpo investiga Dança, promove uma rede de conexões de informações que não são apenas singulares, mas coletivas e plurais. As relações corpo-ambiente se dão no momento presente, sem que qualquer separação ocorra em trânsito entre corpo, ambiente, situação material e/ou simbólica, espacialidade, entorno. No momento em que as informações vêm de fora, o aparato sensório-motor se coloca sempre em estado de “relação”, criando conexões. Os diferentes estados corporais modificam o modo como a informação será processada, pois, como afirmam Katz e Greiner (2001, p. 91), “[...] meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças”.

Reconhecer a complexidade do corpo que produz Dança na Escola é condição fundante para que a Dança seja percebida, legitimada como área profícua de produção de conhecimento. Assim, fomentar no contexto escolar discussões que possam atualizar informações acerca do corpo que dança é urgente, pois continuar repetindo memes (unidade mínima análoga ao gene de informação, Dawkins, 2007) de Dança como “algo” que “chega”, “entra”, “passa” não dialoga com a complexidade em questão. Por isso a necessidade de reafirmar, repetir a importância de discussões atualizadas referentes ao corpo não como processador de informações, mas agenciador de processos. Dança no contexto escolar entendida a partir das relações entre processos-fluxos-ambiente-Corpomídia-complexidade-sistemas-movimento-informações.

O entendimento de corpo desta tese tem como referência o conceito de Corpomídia, de Chrisrtine Greiner e Helena Katz (2005). Um corpo que não está pronto, e, sim, em constante transformações, “Vivendo sempre em processos, a teoria de Corpomídia nutre a possibilidade de conectar tempos, linguagens, culturas e ambientes distintos. “Para estudá-lo, é inevitável construir pontes entre diferentes campos de conhecimento (as ciências cognitivas, a filosofia, teorias da comunicação e da arte), o que implica em algumas escolhas irreversíveis” (Greiner; Katz, 2005, p. 11).

Perceber o corpo a partir da teoria de Corpomídia corrobora para que equívocos dualísticos que permanecem separando o corpo da mente possam ser atualizados. O corpo, neste estudo, é entendido como processos, não alude à ideia de máquina, objeto. “A mídia à qual o Corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo corpo” (Greiner, 2005, p. 131). Este conceito rejeita a compreensão de corpo como instrumento, reproduutor de “algo” e/ou recipiente de informações. Corpo não é um lugar, é trânsito, meio; as informações não entram nem saem, são processadas, entram em negociações com as que já estão. “O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são abrigadas” (Greiner, 2005, p. 131).

Somos seres neuronais, assim, uma inferência conceitual é uma inferência sensório-motora. Nossa mente é inherentemente corponegada! Processos físicos e estados mentais não estão apartados do sistema corpo. A mente não é algo, parte separada do corpo. Como assevera Dennett (1997), cérebro é mente, mas também o corpo como um todo. Ele chama a atenção para a fisicalidade do que se chama mente. É o próprio corpo o sujeito da consciência, não do cérebro localizado como estrutura apartada (Dennett, 1997). A mente não reside no cérebro, e esta ideia sugere uma lógica de localizacionismo. Como afirma Rengel (2007), a mente é junta ao corpo que, por sua vez, é/está embebido no mundo. Damásio (1994) também é referencial ao dizer que mente e corpo não são separados; nas palavras de Rengel (2007), é corponegativo. Mentecorpo.

Nosso cérebro não computa, não advoga pela lógica da soma. Não se trata de ocorrer primeiro no “físico” e depois no “mental”. Ininterruptamente estamos lidando com estados de leis dinâmicas não lineares porque somos sistemas complexos, deste modo, o sentir/pensar/inferir/saber não constitui uma forma de representação do mundo, se dá por processos que envolvem o sensório-motor, a partir de conexões feitas simultaneamente.

Vale salientar que a ação é compreendida como a intenção de interação com o mundo e consigo próprio; está sempre imbricada na percepção. A cognição, por sua vez, se dá a partir da relação entre percepção/ação/contexto, e propicia a construção de conhecimento.

De acordo com Damásio (2022), todas as nossas emoções, sentimentos e a própria consciência estão intrinsecamente atrelados ao corpo. Cognição enquanto ação, que alude não a algo que se tornou corpóreo, e sim a um conhecimento que se dá no acoplamento entre pessoa e mundo. Contudo, é importante salientar que palavra acoplamento, aqui, não está no sentido de justaposição, mas de relação, visto que no corpo os processos se dão na interação, nos ajustes, nos acordos.

O conhecimento é construído pela pessoa a partir da ação no mundo; a ação corporificada que não é vista como uma atividade abstrata, descorporificada, uma vez que corpo/mente estão implicados. E nossas experiências não sobrevêm apenas nos circuitos neurais, mas, simultaneamente, às condições do ambiente, vão além das fronteiras do crânio e dependem das capacidades sensório-motoras; o que parece virtual não significa que é ilusório, é acessível e está disponível como potência de ação.

As emoções são ações corporais, e os sentimentos são percepções dessas ações, isto é, tem-se um contínuo entre percepção/ação/mentecorpo (Damásio, 2010). Ademais, os mecanismos funcionais que nos permitem experienciar na mente ocorrem também na esfera física do corpo (Damásio, 2022). Nossas ações partem de um conjunto de reações neurais e químicas que, como afirma Damásio, não têm como ser divididas:

Embora, sem dúvida, o sistema nervoso seja necessário para realizar essa transição notável, *não há indícios de que ele faça isso sozinho*. Além disso, muitos julgam impossível explicar a pirueta fascinante que permite ao corpo físico abrigar experiências mentais. (Damásio, 2022, p. 15)

Pausa para um pequeno balanço. Inspira, respira, balança um pouco. Mudar a paisagem sem sair do lugar. NOCORPONADAÉPASSIVO. A visão vira versão, versões plurais. A complexidade vai além da visão do olho nu, um olhar não se encerra em um único movimento, em verdade, implica uma pluralidade de referências, centros, superposição de perspectivas, uma rede imbricada entre o ver/perceber.

Imagine a visão de uma paisagem predileta. Encontram-se envolvidos nessa visão muito mais do que a retina e os córtices visuais do cérebro. De certo modo, a córnea é passiva, mas tanto o cristalino como a íris não só deixam passar a luz, como também ajustam suas dimensões e forma em resposta à cena o que presenciam. O globo ocular é posicionado por vários músculos de modo a detectar objetos de forma eficaz, e a cabeça e o pescoço deslocam-se para a posição adequada. A menos que esses e outros ajustamentos tenham lugar, não se consegue ver grande coisa. Todos esses ajustamentos dependem de sinais vindos do cérebro para o corpo e de sinais correspondentes do corpo para o cérebro.

A seguir, os sinais sobre a paisagem são processados dentro do cérebro. São ativadas estruturas subcorticais, como os colículos superiores; são também ativados os córtices sensoriais iniciais e várias estações do córtex de associação, assim como o sistema límbico, que se encontra interconectado com elas. Quando o conhecimento relativo à paisagem é ativado no interior do cérebro a partir de representações dispositivas em diversas áreas, o resto do corpo também participa do processo. Mais cedo ou mais tarde, as vísceras são levadas a reagir às imagens que você está vendo e àquelas que a memória está criando internamente, relativas ao que vê. Por fim, quando se forma a memória da paisagem agora observada, essa memória será um registro neural das muitas alterações do organismo que acabei de descrever, algumas das quais tiveram lugar no cérebro (a imagem construída para o mundo exterior,

juntamente com as imagens constituídas a partir da memória), enquanto outras ocorrem no próprio corpo. (Damásio, 1994, p. 90)

Uma percepção sentida entre a pele, os ossos, o sangue, os neurônios, os órgãos, todos os sistemas que nos afetam e que nos fazem ser quem somos nós.

Cabe salientar que a subjetividade envolve acontecimentos que se processam sem que se aperte um botão, ela não pressupõe a existência de um homúnculo dentro do cérebro que contempla a paisagem. Assim, a subjetividade aqui encenada não se reporta a uma instância íntima que habitaria os recônditos da alma humana, conforme a noção mais difundida no senso comum. Também não é um recipiente no corpo em que se colocariam coisas profundas que intervêm na subjetivação inconsciente. A subjetivação compreendida na discussão trazida sobre o desencantamento do abstrato e reencantamento do concreto (Varela, 2022).

Humberto Maturana (1980) e Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) discutem a mudança nas ciências cognitivas partindo da crença de que as unidades do conhecimento são fundamentalmente concretas, corporificadas, vividas: “Todo o fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (Maturana; Varela, 1995, p. 31). Além disso, Varela (1995), nos ensina que a experiência da consciência é uma ação emergente e implica processos vividos, experienciados.

A subjetividade não é análoga a algo exterior que se interioriza; ela requer um sistema nervoso. Toda a experiência cognitiva envolve o que conhece de uma maneira singular e está alicerçada em sua estrutura biológica. Corpo e ambiente estão implicados em uma rede de pré-disposições neurais, motoras, de aprendizado e emocionais. As informações não “passam”, são selecionadas para se organizarem na forma de corpo. Por esta perspectiva, quando dançamos, sentimentos e emoções fazem parte da construção de pensamentos.

As ações de pensar, criar, conhecer e dançar não são fenômenos imateriais que acontecem fora do corpo. Corpo e sistema nervoso permanecem parceiros interativos, e não apenas “modelo” e “representação” separados. Como afirmam Katz e Greiner (2001, p. 85): “[...] sabe-se hoje que o corpo porta certas habilidades motoras que são inseparáveis de outras competências suas, tais como as de raciocinar, emocionar-se desenvolver linguagem.”.

Como diz Damásio (1994, p. 8):

- 1) O cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos (incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais autônomos); 2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional, e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente

compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia. O fato de o ambiente ser, em parte, um produto da atividade do próprio organismo apenas coloca ainda mais em destaque a complexidade das interações que devemos ter em conta.

Importante salientar que estudos realizados pelas ciências cognitivas – uma área transdisciplinar voltada para a questão de como o conhecimento é adquirido, a percepção e a ação – têm contribuído para atualizar e desabituar questões acerca do corpo que produz Dança. Porém, mesmo com tais avanços, se faz necessário questionar: por que a Dança no contexto escolar ainda não tem sido reconhecida com esta complexidade que propicia a construção de conhecimento? Esta pergunta tem sido recorrente entre professores de Dança, artistas, estudantes da graduação em Dança, e funciona como uma bomba-pergunta da qual os estilhaços se fazem presentes nesta tese.

Este trabalho se conecta à compreensão de que corpo e ambiente se tecem, constroem-se juntos, de modo indissociável, no cotidiano da Escola. O amor, a angústia, o desânimo, a alegria, as qualidades de bondade e crueldade, a solução de um problema, a criação de um novo artefato, a mudança ou a permanência de hábitos e a criação de danças têm por base os acontecimentos na carne, ou seja, no/pelo corpo. “A alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne” (Damásio, 1994, p. 8).

Para pensar a Dança na Escola nesta perspectiva da teoria da complexidade de Edgar Morin é referência que permanece atual:

Essa opção se dá pela pertinência de se conhecer e compreender, bem como a fundamental importância de se vincular à educação as ideias do pensamento complexo, da noção de sujeito e da produção do conhecimento transdisciplinar, hoje; momento em que as sociedades procuram a comunhão em todas as dimensões de uma crise planetária que se instala nesse final de milênio. (Petruglia, 1995, p. 15)

Pensar as relações entre Dança e Escola, junto com o pensamento complexo, consiste em compreender, considerar e inter-relacionar as adversidades, as incertezas das especificidades de cada contexto, com o objetivo de religar o que está disjunto em função do pensamento simplista e reducionista, que implica em categorizar o campo da Dança ainda como formas de entretenimento, destituída do fazer/pensar.

Para Morin (2002) a ideia de religar tem como objetivo articular as disciplinas, perceber a disciplina a partir de um ponto de vista multidisciplinar e perceber o contexto, ou seja, as condições culturais e sociais. Para o autor, é preciso encontrar pontes que possam religar,

articular os saberes, ainda que a disposição estrutural disciplinar seja fragmentada. “Não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se podem quebrar todas as clausuras. Este é o problema da disciplina, da ciência e da vida: é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada” (Morin, 2002, p. 49).

A proposição de movimento aqui referida não é apenas sinônimo de deslocamento pelo espaço, é um mover que se constrói com uma profusão de imagens produzidas, perceptuais, memórias e por fatores não identificáveis. Movimento, corpo e espaço são correlatos, uma mesma dobra contínua e porosa, não há um “dentro” e um “fora”; a lógica é de trânsito dinâmico, instável; são inseparáveis e se organizam em relações ambivalentes e de colaboração entre estrutura e conjuntura.

Dessa forma, a ideia de espaço é atravessada não somente pela feitura rígida das paredes escolares, onde os/as estudantes se encontram por longo tempo confinados/as a esta configuração fechada. O pensamento de Dança aqui delineado não se organiza partir da lógica de aglutinação, aprender passos codificados, mas enverada pela ideia do movimento que se organiza enquanto pensamento, pois não importa apenas o movimento que se vê, mas os modos como as informações se organizam no corpo.

Como afirma Katz (2005, p. 31): “Olhar a Dança como um resultado sempre transitório entre as condições neuronais do movimento e a sua correspondência muscular. Pois quando a dança lá está, ela está sendo dançada no e pelo corpo”.

Por essa perspectiva, Damásio salienta que:

A forma como os disparos de um neurônio cria movimento já não é um mistério. Primeiro, os fenômenos biolétricos dos disparos neuronais acionam um processo biolétrico nas células musculares; segundo, esse processo causa uma contração muscular; terceiro, como resultado da contração muscular, o movimento acontece, nos músculos propriamente ditos e nos ossos. O modo como um processo eletroquímico conduz a estados mentais segue a mesma lógica geral, mas é bem menos transparente. (Damásio, 2022, p. 51)

Uma rede complexa de conjunturas que se produzem como um acontecimento único e convergem para que a Dança tome a sua forma. O movimento se singulariza entre uma vastidão de possibilidades que permanecem em um potencial não-realizado. Suscitar percepções acerca da complexidade da Dança se torna imprescindível para pensar a área e seus processos pedagógicos em ambientes educacionais, assim como em outros. O que não se questiona impedece (Katz, 1999).

Nesse âmbito, a professora e pesquisadora Helena Katz, em seu artigo “O coreógrafo como DJ”, apresenta uma argumentação, aqui considerada um divisor de águas, para começar a pensar a problemática apresentada. Para a autora,

Quando um corpo aprende a dançar, promove uma das mais extraordinárias assembleias entre as suas aptidões evolutivas. Uma vez que dançar implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas envolvidos na formação do corpo humano. A dança que se vê no bailarino existe antes como mapa no seu cérebro. A dança surge neste contínuo entre o mental, o neuronal e o carnal. E se estende para incluir também o ambiente, empregado aqui no sentido dos estudos desenvolvidos em Teoria da Evolução. (Katz, 1999, p. 15)

Assim, desabituar jargões como: “quem dança não pensa”, “dança é para meninas”, “para que dança na escola?”, “todo mundo dança” – podem colaborar para que a Dança seja entendida de modo complexo. Para isso, é necessária a atualização de hábitos que possam validar a percepção da Dança enquanto sistema complexo, em que o corpo não seja percebido como invólucro na ideia de que a Dança vai “sair” de algum lugar.

Segundo Peirce (1866-1913) citado por Albuquerque Vieira (2006), há um princípio básico de que tudo tem uma tendência para aquisição e modificação de hábitos. Para o autor, embora hábitos consistam em regularidades, mudanças de hábitos consistem em divergências da regularidade. Portanto, é importante que as ações de Dança investigadas na Escola se conectem ao pensamento de corpo como agente no processo de construção e aquisição de novos hábitos.

Não há modelo a ser seguido, dado que cada estudante é um agente produtor do conhecimento, e não um reproduutor do já estabelecido. Mesmo na ação de repetição do movimento, o corpo permanece em trânsito contínuo entre o aparato sensório e seus açãoamentos em fluxo, fenômenos de precisão e imprecisão; abstrações ocorrem simultaneamente. “Um passo de dança, mesmo o mais simples, jamais acaba ou começa em um ponto exatamente o mesmo, matematicamente reproduzível. Primeiro a dança não se decompõe. Segundo: não tem segundo” (Katz, 2005, p. 48).

Desabituar sistemas, hábitos estabilizados no ambiente não é tarefa fácil. Vai depender da maneira como os conhecimentos estão relacionados, percebidos, seja como: corpo-máquina, *corpopropositor*, dança-justaposição-adição, dança-investigação, *corpossistema*, *corpoprocessos*, *corponegociação*, *corpofluxo*. As correlações com esses elementos dependem do entendimento acerca desses fatores.

Para que novos hábitos sejam assimilados no sistema sobre corpo-dança na Escola, é preciso que informações sejam atualizadas; e para sobreviverem no sistema, são necessárias

ações que ressignifiquem padrões habituais que possam ser repetidos, no intuito de serem assimilados, estabilizados no sistema. A ideia de repetição aqui proposta está relacionada não a cópia fidedigna, pois, neste processo, o corpo precisa negociar com a coleção de informações que possui e as que chegam.

Como afirma Sennett (2009), as repetições são estabilizadoras. Nesse caso, a ação de repetir está direcionada para a intenção de que novas informações possam ser estabilizadas e sobrevivam no sistema. A repetição não é fidedigna, sempre há algo que se perde, uma vez que “À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que se repete” (Sennett, 2009, p. 49).

Mudar, mover, deslocar, balançar hábitos até que possam ficar diferentes. Os acontecimentos no corpo são seguem a lógica do deslocamento, buscam soluções a partir das negociações. Cada pessoa cria suas soluções sempre singulares. O hábito que se repete melhora gradualmente através do treinamento que refina, burila o exercício. A repetição não alude à cópia fiel. “E copiar significa apenas uma estratégia de refazer-se em outro, o que implica na realização de uma ação com dissipação da possibilidade de fidelidade” (Bittencourt, 2012, p. 31). No corpo não há réplicas, as informações são atualizadas incessantemente, renegociadas, há minúsculas diferenças entre cada repetição e essas produzem uma diferença que se nota, ou seja, a novidade surge.

Por essa perspectiva, a repetição em mudar o padrão habitual da sala de aula, a necessidade de fazer com que os/as alunos/as experimentassem outras referências de movimento/espaço colaborou para o surgimento do balanço. Como afirma Vieira (2006), o surgimento da novidade se deve à condição de instabilidade do sistema.

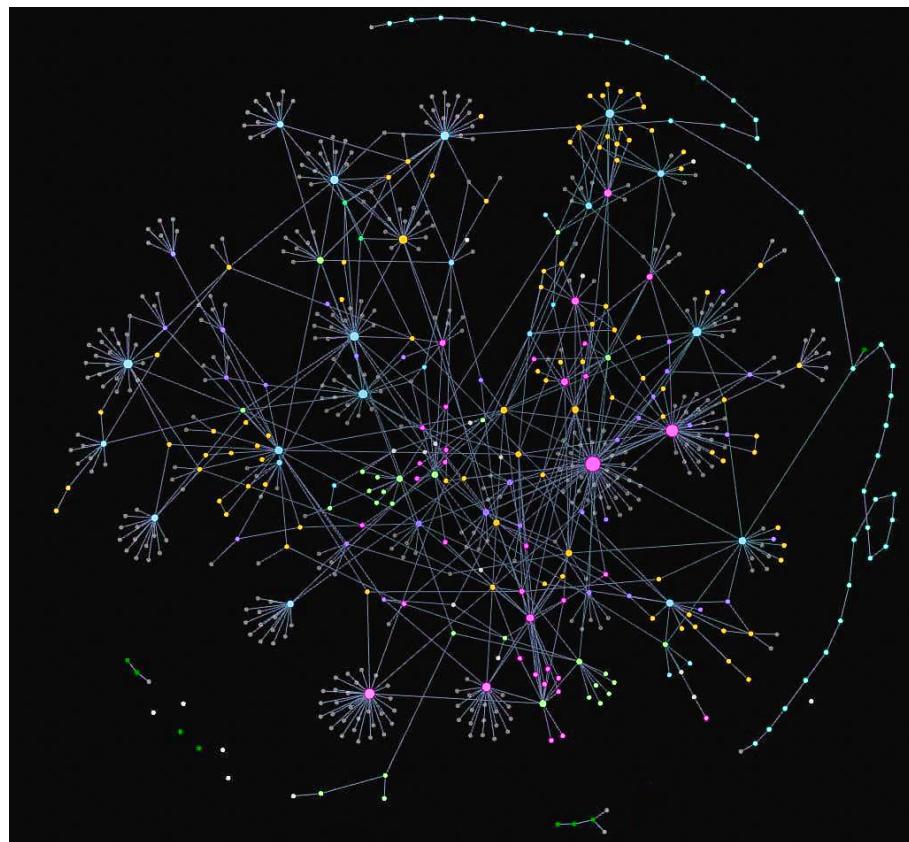
Nesse sentido, dentre aulas no pátio, na quadra, no fundo da Escola, o balanço construído foi novidade que possibilitou trocas de informações relacionadas a movimento, Dança, aprendizagem entre outros sistemas correlacionados (porteiros, merendeiras, professores/as, funcionários/as, passantes). Balançar a cadeira habitual da sala de aula ressignificada por uma cadeira/balanço que exige um equilíbrio instável dos/as estudantes, balançar a si, apreciar o balanço do outro/a.

As informações do meio se instalaram no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças. (Katz; Greiner, 2004, p. 66)

O movimento do balanço proporcionou indagações sobre os fatores tempo, espaço, movimento, Dança, repetição, restrição, hábito, complexidade, condicionamento, sistemas.

Balanço corpo
Balanço espaço Balança ideia
sistemas teia
Balanço que modifica sistema,
Balanço que muda as coisas de lugar, AR
Dança
Desabituar cadeira desenfileirar de lugar
contínuo mapa neuronal carnal mental
acordos entre outras paredes
ÁRVORE
Complexidade
corpo que balança modifica
corpocriador investigador
corporabalançoideias
Fonte: Autoria própria

Figura 2 – Imagem Teia



Fonte: Teia produzida a partir do aplicativo Obsidian. Autoria própria (2023).¹⁰

¹⁰ Disponível em: <https://obsidian.md/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

A imagem da teia visa manifestar o entrelaçamento de fios/vida que ligam palavra-conceitos, memórias, experiências, que no tempo fragmentado entre as disciplinas escolares, são aprendidos e ensinados ainda de modo aligeirado em ações na Escola em “um estado de ter que” permanente. Ter que “correr” contra o tempo, ter que “ganhar” tempo, ter que “surprender” tempos “perdidos”.

Todavia, a sensação de ter que correr contra o tempo é ilusória; tomando a noção de tempo da termodinâmica encenada por Prigogine (2018), não voltamos no tempo. O futuro do universo não está de fato determinado, nunca podemos predizer o futuro de um sistema complexo. “O futuro está aberto, e esta abertura aplica-se tanto aos pequenos sistemas físicos como ao sistema global, o universo em que nos encontramos” (Prigogine, 2018, p. 21).

Portanto, o fator tempo é crucial nesta pesquisa, não há como decompor em partes o tempo, pois não há como reverter o tempo, nem na vida e tampouco na Dança. O tempo, neste estudo, relaciona-se à transformação longe do equilíbrio, de uma descrição determinista. Não podemos identificar o ponto zero da ação realizada nove anos atrás, os acontecimentos estão imbricados e não podem ser reduzidos a uma descrição determinista. Questões relacionadas à repetição em reorganizar o mobiliário da sala habitualmente enfileirados, o fator tempo das disciplinas, percepções referentes a corpo, Dança, que não corroboravam o entendimento de complexidade foram gatilhos desestabilizadores. Os acontecimentos instalaram uma crise. Crise que no fluxo do tempo foi se organizando no *Balançaê*.

Perceber o tempo no conceito da termodinâmica pode favorecer a ideia de que não há retomadas, resgates, aceleramento que se baseiem no antes e no depois. Pensar o tempo na Escola não como ideia de perda, de degradação nas trajetórias de vida. Somos sistemas dinâmicos, não determinados. A instabilidade destrói o caráter das trajetórias e modifica conceitos lineares. A não-linearidade possui um manancial de possibilidades que favorece novos hábitos comportamentais.

E o fator tempo na Dança é elemento fundante para recriar. Prigogine (2018) nos ensinou que é tempo de assumirmos os riscos; a irreversibilidade do tempo é para o autor um fator que abre um campo de possibilidades para a criação, para o surgimento do novo, de criar outras possibilidades que não se assemelham ao mundo-relógio sobre o qual nos foi confiada a jurisdição.

Estamos inscritos no tempo, e a maneira como lidamos com esse fator faz toda a diferença em nosso desenvolvimento cognitivo. A análise do tempo é fundamental para refletir o tempo destinado à Dança na Escola. Não podemos recuperar o tempo, principalmente na

formação de crianças, jovens e adultos, mas podemos pensar estratégias que possibilitem e potencializem a memória das experiências do passado com a sucessão de instantes do presente, e a Dança, com sua complexidade, possui maestria para compor combinações temporais.

É preciso recriar o tempo métrico institucionalizado na estrutura escolar. Na Dança construímos variações temporais, ritmos lentos, rápidos, contraponto, pausas, repetições mesmo dentro de uma medida de tempo. As variações são construídas multiversas. Como afirma Rengel; “[...] em cinco minutos mecanicamente medidos, a dança pode trazer ao tempo especializado, o tempo do devir, como um contratempo emancipatório criativo (Rengel; Lucena; Gonçalvez, 2016, p. 8).

Assim como a Dança, que se constrói no presente – pois, como afirma Katz (2005, p. 15), “Dança é quando, e depois” – importa recriar o tempo não somente na disciplina de Dança, mas repensar como o tempo *kairós* pode influenciar o tempo *chronos* na formação educacional. A condição da fragmentação do sistema educacional está conectada aos problemas elencados referentes à Dança. O pouco tempo destinado às aulas já demonstra haver uma ausência de percepção da complexidade do sistema Dança.

Assim sendo, a discussão da complexidade precisa ser atualizada constantemente nos espaços educacionais para que o campo da Dança não permaneça sendo vinculado a ideias de que quem Dança não pensa ou que se trata de uma justaposição de movimentos aleatórios. Não há separação entre Dança e movimento e pensamento; a ação construída no/pelo corpo é simultânea. No sentido ontológico, a substância da Dança é encontrada no movimento, ou seja, uma arte autônoma com ontologia própria, fundamentada nas relações entre corpo e espaço.

Nesse sentido, a Teoria Corpomídia, proposta por Greiner e Katz (2005), propõem o movimento como fundamento da comunicação e da cognição. Essa proposta pode abrir redes interdisciplinares que dialoguem sobre a complexidade da Dança em um contexto em que ainda é estabelecida uma fronteira compartimentada entre o que é prático, o que é movimento e o que faria parte da cognição.

Ademais, Greiner (2003) aponta a Dança como uma possibilidade complexa de especialização do movimento que tem como fim último a comunicação e o processamento cognitivo. Essa discussão é, portanto, absolutamente relevante no contexto escolar para que ideias que separam Dança de cognição não continuem sendo replicadas e estabilizadas nesse contexto.

O fazer-pensar se constitui a partir de um processo *entre*, são instâncias da habilidade sensório-motora que se organiza; como movimentos corporais complexos, são simultaneamente

processos cognitivos. Como afirma Greiner (2013, p. 20): “Assim, ter uma experiência motora é ser confrontado com um modo possível do mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento, em muitos sentidos, são os mesmos. A ignição está no movimento”.

Não se trata de um corpo que separa o pensar do movimento, há um trânsito entre o biológico e o cultural, e o corpo não pode ser tratado como um compósito de partes. Pensar o corpo como uma máquina, como uma coleção de partículas que se organizam no espaço e interagem, infelizmente, eis o que domina, ainda hoje, nos contextos educacionais que ignoram todos os saberes já disponíveis sobre o assunto. “Sabe-se hoje que o corpo porta certas habilidades motoras que são inseparáveis de outras competências suas, tais como as de raciocinar, emocionar-se, desenvolver linguagem, etc.” (Katz; Greiner, 2001, p. 79).

As informações não estão compartmentadas no tempo, tampouco no sistema corpo, mas são processadas no/pelo corpo de modo indissociáveis. Não estão conectadas em feudos exclusivos, relacionam-se de modo complexo, de modo que não podemos demarcar os pontos de origem, meio e fim. O eucorpo (Rengel, 2007) é apropriado e apropriação do mundo, um conjunto de significações experienciadas, e não sítios onde os discursos se inscrevem.

O tempo é fator crucial de organização, diferenciação e complexificação de todos os sistemas: físico, biológico e cultural, portanto, para refletir a Dança, é necessário perceber os modos como o tempo está estruturado, organizado em cada contexto; a percepção do fator tempo implicará diretamente nos processos formativos do ser humano.

Como experienciamos e configuramos o tempo na Dança pode ser uma ignição para refletir outras propostas de lidar com o tempo. Assim, é preciso poder dialogar com o tempo que é destinado às disciplinas, a hierarquia entre elas, como são divididas no tempo escolar, o que é prioridade, o que está sendo negligenciado, quais são as relações implicadas nesta divisão temporal.

A contemporaneidade propõe a temporalidade como criação de um tempo, respeita ritmos particulares, todavia criados na relação com o ambiente, seja na escola, o grupo familiar, as organizações coletivas das quais o estudante faz parte. Esta linguagem do tempo que opera nos gritos das crianças, na campainha do recreio, nos sinais dos celulares, nas sirenes de ambulâncias, nos horários dos ônibus. Opera na velocidade dos metrôs, também nas ondas dos mares, nas correntezas ou suaves movimentos dos rios que levam estudantes para escolas, nos cantos dos pássaros que avisam o fim da chuva e galos que anunciam o dia. Mas não apenas em sonoridades se dá o tempo na contemporaneidade, nas temporalidades que constrói. O tempo vibra, ilumina, brilha, pisca, sacode, machuca, hierarquiza, manda, constrange, destrói. Linguagem híbrida de silêncio, o tempo deve estar no espaço escolar também como linguagem da escuta. (Rengel; Lucena; Gonçalves, 2016, p. 6)

A Escola impõe um tempo ainda centralizador, hierárquico, que penetra na vida da criança, do adolescente, do adulto. Esse modo de culturalizar o tempo propõe o reprodutível mecanicista, a ideia de um tempo linear, universal, mensurável. “A espacialização do tempo na escola atua em tempo disciplinar, fortemente regulador do ambiente escolar como um todo. Materializa-se, por exemplo, em uma quase prótese que é o relógio de pulso e/ou o celular” (Rengel; Lucena; Gonçalves, 2016, p. 7). Em razão disso é importante fomentar condições a partir de ações de Dança na Escola que dialoguem sobre o tempo do devir (Zarifan, 2002).

Para Zarifan (2002), o tempo do devir é um tempo presente, mas atravessado pelo passado e futuro, porém um futuro indeterminado que se contrapõe ao tempo do “porvir”. O porvir refere-se ao tempo especializado, a uma data específica que virá a acontecer. O devir é o tempo qualitativo, da existência, o tempo que devemos reconhecer em nós mesmos, nas crianças, nos adolescentes que, simultaneamente, somos modificados e modificamos. “O tempo do devir está no fluxo das mutações, da irreversibilidade, do não equilíbrio” (Rengel; Lucena, Gonçalves, 2016, p. 7).

2.2 Dança e Escola são sistemas abertos

A discussão que aqui se inicia perpassa pelo entendimento de Dança e Escola como sistemas complexos abertos. A Teoria Geral dos Sistemas (TGS), tendo como base os estudos de Jorge A. Vieira (2006), é o referencial que orienta a articulação entre os conceitos que envolvem as definições de parâmetros sistêmicos e sistema. Por possuir princípios gerais, a teoria atravessa as fronteiras disciplinares, podendo ser aplicada aos sistemas em geral, quer seja de natureza física, biológica, sociológica; neste caso, especificamente, procuro pensar a TGS para o campo da Dança.

Importante esclarecer que a nomenclatura Teoria Geral dos Sistemas foi criada em 1937, por Ludwig Von Bertalanffy¹¹, segundo Vieira (2006), para aprimorar a pesquisa na Biologia.

¹¹ Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) foi um biólogo austríaco, criador da Teoria Geral dos Sistemas. Suas pesquisas datam dos anos 1920, e dizem respeito à abordagem orgânica. Com efeito, Bertalanffy não concordava com a visão cartesiana do universo. Concebeu uma abordagem orgânica da biologia que sustentava que o organismo é um todo maior que a soma de suas partes. Criticou a divisão dos estudos em áreas distintas e estanques, como a física, química e biologia. Ao contrário, sugeriu que se devem estudar sistemas globalmente, de forma a envolver todas as suas interdependências, pois cada um dos elementos, ao serem reunidos para constituir uma unidade funcional maior, desenvolvem qualidades que não se encontram em seus componentes isolados. Com base nessa constatação, preocupou-se com o desenvolvimento de uma Teoria Geral dos Sistemas, que fosse capaz de dar conta das semelhanças, sem prejuízo das diferenças. Bertalanffy buscava um modelo científico explicativo do comportamento de um organismo vivo, abordando questões científicas e empíricas ou pragmáticas dos sistemas. Concebeu o modelo de sistema aberto, entendido como

O autor se propôs a identificar princípios gerais do funcionamento de todos os sistemas. Sua teoria seria uma disciplina aplicável às várias ciências empíricas, transcendendo fronteiras disciplinares. Ressalta-se que, neste trabalho, não são empregados os conceitos diretamente de Bertalanffy, mas ideias nucleares apresentadas pelo professor Jorge Albuquerque Vieira (2006).

Ainda segundo este autor Vieira (2006), a TGS propõe identificar princípios gerais do funcionamento de todos os sistemas, preservando as especificidades de cada um. Sua formulação de princípios é válida para sistemas em geral, qualquer que seja a natureza dos elementos que os compõem. Trata-se, portanto, de uma ciência da “totalidade”.

A organização de um sistema é dada pela/na relação do todo e não apenas no somatório de cada uma das suas partes. Ou seja, a organização é um conjunto de áreas ou setores, que, em separado, não sobrevivem, mas unidas têm o objetivo de manter a preservação do sistema.

A Teoria Geral dos Sistemas propõe a construção de uma “ontologia científica”, como afirma Vieira (2006, p. 36):

A ontologia é um setor da Filosofia que estuda as características mais gerais do ser, do ente, como substância e matéria, espaço e tempo, mudança e possibilidade, etc. Tais conceitos aplicam-se à totalidade das coisas, tal que a ontologia tem um caráter extremamente geral, consistindo no corpo conceitual que é necessário para disparar a produção do conhecimento e precede qualquer conhecimento mais específico.

O caráter de generalidade da natureza ontológica dessa proposta e sua abrangência fez com que fosse elencada como instrumento nesta investigação sobre a complexidade dos sistemas Dança e Escola. Desse modo, essa teoria se propõe a ser uma ferramenta que possibilita a articulação entre conhecimentos diversos, no sentido de construir a complexidade entre os sistemas Dança e Escola.

Conforme a interpretação do professor Vieira (2006, p. 41), sistema é: “[...] um conjunto ou agregado de elementos relacionados o suficiente para que haja partilha de propriedades”. Para ser um sistema, não é necessário que os elementos sejam da mesma natureza. O sistema é definido pela ação interativa entre seus elementos, ou seja, as relações, a conectividade.

Segundo Vieira (2006), o sistema social é constituído de cinco subsistemas: o biológico, que envolve a área da saúde, da nutrição etc.; o cultural, que inclui as fontes de cultura; o sistema educacional; o econômico; e o político. Segundo o autor, o sistema cultural tem muita relevância em detrimento dos outros, pois garante a permanência destes.

complexo de elementos em interação e intercâmbio contínuo com o ambiente. Essa teoria pode ser um meio importante de objetivar os campos não-físicos do conhecimento científico, especialmente nas ciências sociais (Bertalanffy, 2008).

Nesse caso, a Dança é entendida como sistema: Dança (D) está para o Movimento (M) que está para o Corpo (C) e as Relações (R). A proposta não perpassa por uma trajetória linear como uma seta que vai do ponto A para o ponto B, mas é entendida a partir das múltiplas combinações, relações desses sistemas. Dança constituída pelo Movimento que é produzido no contexto a partir das Relações que são estabelecidas no contexto implicado.

Um exemplo a ser analisado seria decompor um relógio em partes (ponteiros, vidro, mecanismos) e considerá-las como elementos ou subsistemas deste objeto. Mas cada parte pode ser considerada como sistema, uma não existe sem a outra, ainda mais que uma é a outra ao mesmo tempo, e ainda assim podem ser tratadas por termos e conceitos diferentes. Como diz Morin (2015, p. 75), “[...] o todo está na parte, que está no todo”.

Assim podemos refletir a sala de aula, o pátio do recreio, a cozinha da Escola, a portaria, partes que podem existir estruturalmente de modo separado mas fazem parte da funcionalidade do sistema. Há uma relação entre todas as partes: as merendeiras que aprontam a comida, o porteiro, os/as funcionários/as da limpeza, todos estão implicados, mesmo atuando em suas especificidades.

Nessa perspectiva, os componentes implicados, como a sala de aula, os/as estudantes, os/as funcionários/as, o tempo, o espaço se apresentam como subsistemas e podem ser entendidos como sistemas concomitantemente, dado que são complexos, podendo ser ou não um sistema em si mesmo. Sendo assim, é basilar tratar a Dança a partir dos modos como as relações se organizam no sistema Escola, pois a ideia é perceber que há um conjunto interconectado.

Nesse caso, o cotidiano dos/as estudantes se torna relevante: a chegada, a saída, de que maneira os/as funcionários/as são tratados/as por todos envolvidos. Problematizar, com a Dança, questões de corpo, respeito consigo e com o outro; poder pensar a Dança sistêmica como uma variedade de saberes, propor possibilidades de pensamento sobre Dança que não estejam fixadas a percepções, aprender técnicas, repetir coreografias.

Todo o movimento possui complexidade, um movimento gesta o outro e, por conseguinte, o pensamento se constitui a partir do movimento. O que não está visível, dito, percebido também perpassa por movimento, pois o sistema corpo está promovendo ações de atualização de memórias, selecionando informações em trânsito com o ambiente. Não há nada pronto *a priori* no sistema corpo; as informações são reorganizadas em cada pessoa de modo singular.

O entendimento disso resulta em outra forma de conectar as relações antes tão apartadas pelo tempo-espacô designados nesse contexto. A Escola é um sistema altamente complexo. Os elementos de controle disciplinar – a organização do tempo-espacô, a difusão de conhecimento, neste caso a Dança, especificamente –, encontram-se em conflito entre corpo-dança-escola-espacô-tempo. O campo da Dança, habitualmente, é tensionado por esses conflitos e, portanto, necessita ser discutido a partir de uma percepção sistêmica.

Percebo a partir das falas de professores/as, não somente de Dança um desânimo, cansaço, que parecem estar relacionados à ausência de espaços de diálogos entre os sistemas Educacionais. O/A professor/a que está na lida cotidianamente precisa ser ouvido/a para que possíveis estratégias possam ser desenvolvidas para a melhoria de vida nesse contexto.

Penso a Dança sistêmica como uma estratégia possível para que outros modos de escuta sejam percebidos no espaço escolar, e além, que possa reverberar deslocamentos criativos que problematizem as relações de violência, tensões, desânimo e, principalmente, que possibilitem que o/a educando/a encontre outros modos de perceber a si e ao outro.

Problematizar essas questões à luz da Dança sistêmica como ignição que busca estimular, investigar modos de conectar a Escola criativamente. O ato de criação é desafiador, a crise precisa ser criativa nesse contexto, sistêmica. Vieira (2006) afirma que o ato de criação visa, entre outras coisas, a permanência do vivo. Ouvir a dúvida e a indagação como possibilidades de construção.

Com base nas acepções de Bertalanffy (*apud* Vieira, 2006), é possível compreender que Dança e Escola são sistemas, e que não podem ser analisados apenas em suas partes, sem levar em consideração a condição parte-parte, parte-todo, para que assim, tenha-se uma melhor compreensão do próprio sistema e suas relações. Nesse sentido, não há mais como pensar a Dança na Escola Pública como disciplina isolada do contexto. Os sistemas, por sua própria natureza, mantêm uma constante inter-relação entre seus componentes, e estes com o ambiente.

Tal generalidade sugere que a postura sistêmica (ou sistemismo) é, muitas vezes, uma boa escolha ontológica. Quando estudamos entidades complexas, como obras de arte, encontramos a necessidade de conciliar coisas em princípio simplesmente diversas, mas que no contexto da criação ganham coerência e vêm a formar todos altamente significativos e estéticos. (Vieira, 2006, p. 88)

Um sistema consiste em um conjunto de elementos que formam uma estrutura que possui uma finalidade. Avenir Uyemov (1975), segundo a interpretação de Vieira (2006, p. 88), conceitua sistema a partir da ideia de que “um agregado de m” coisas é um sistema quando, por definição, desenvolve-se um conjunto de relações entre os elementos agregados, de tal forma

que venham partilhar propriedades”. O agregado (m) de elementos que pode ser de qualquer natureza, formado por coisas diferindo entre si, como pessoas, estrelas, ideias.

Contudo, um agregado de elementos não necessariamente constitui um sistema; ele será um sistema desde que os elementos compartilhem propriedades. Nesse sentido, torna-se importante compreender as relações, os modos de compartilhamento entre as trocas, sala, Dança, Escola, corpo, ambiente, pois, a depender dos modos como se configuram, assim também se estruturam a organização-lógica e as regras de funcionamento do processo coletivo nesse sistema/contexto.

Segundo Vieira (2006), os elementos básicos de um sistema, de qualquer natureza, são composição, ambiente e estrutura. O sistema pode ter uma composição definida, um ambiente definido e uma estrutura definida. O ambiente é o conjunto das coisas com os quais está conectado, o conjunto de itens com as quais está vinculado e, a sua estrutura são as relações entre os seus componentes e o ambiente. Portanto, todos os sistemas então em trocas continuamente, em um processo de mão dupla permanente. Não se pensa um sistema sem o outro, pois sobrevivem a partir da manutenção do fluxo das relações interativas com o meio.

Nesse caso, o sistema Dança e o sistema Escola se retroalimentam, são implicados irremediavelmente, atuam de modo simultâneo regidos por uma hierarquia particular de cada situação. A ideia de centralidade, objetividade, nesses sistemas deve ser modificada, transformada e, para que isso ocorra, é necessário que o sistema apresente flexibilidade, o que implica ações de correlações de todo o sistema tentando minimizar a organização fragmentada na qual o sistema educacional opera.

O sistema Dança recebe informações da estrutura da Escola, que opera sobre a divisão do conhecimento. Uma vez que a Dança depende, em primeira instância, do processo de trocas entre corpo e ambiente – processo por meio do qual informações passam a se materializar em corpo –, as questões que dizem respeito a saber como esse processo opera é relevante para problematizar ideias que relacionam a aquisição da Dança como um conhecimento “abre-te sésamo” que ainda permanecem sendo replicadas. Essas informações passam a ser internalizadas nos modos operantes de todo sistema. As trocas de informações são ininterruptas e permanentes no corpo, no contexto da Escola, e por essa razão, a comunicação, assim como a circulação e replicação de informações que legitimem a complexidade do campo, torna-se crucial.

É a partir da conectividade dos elementos, das relações e das dinâmicas de interações que o sistema é definido. A conectividade perpassa pela capacidade de os elementos do sistema

estabelecerem conexões com o todo. Em uma perspectiva sistêmica, com exceção do universo, dependendo do nível de observação do pesquisador, um sistema pode funcionar como subsistema de um sistema maior.

Como explica Vieira (2006, p. 88), “[...] sistemas podem ser estudados através de parâmetros gerais, tal que possamos compará-los mesmo quando diferem radicalmente em natureza”. Ainda de acordo com Vieira (2006), três de tais parâmetros podem ser classificados como básicos ou fundamentais: a permanência, o meio ambiente e a autonomia. Outros parâmetros são chamados hierárquicos ou evolutivos, a saber: composição, conectividade, estrutura, integralidade, funcionalidade, organização e complexidade.

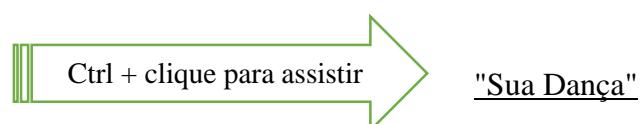
Neste capítulo, são abordados os parâmetros relacionados à conectividade, estrutura e coerência como referencial para tecer a discussão referente aos modos de conectividade entre os sistemas. Cabe esclarecer que

A conectividade é a capacidade que elementos e protosistemas em formação apresentam em conectar, tanto entre si (no caso dos elementos) quanto com o meio ambiente (no caso do “todo” incipiente ou protosistema); ela também cuida de processos seletivos na aquisição de novos elementos, ou seja, aceitando certos elementos novos e rejeitando outros. (Vieira, 2006, p. 89)

Diante dessas reflexões, questionamos: quais (des)conexões continuam sendo produzidas entre os sistemas Dança-Escola que podem estar favorecendo a permanência da ausência de percepção complexa quando o assunto é Dança? Que fatores podemos identificar nesse contexto que resistem às mudanças? Acreditamos no movimento do balanço como um modo de *balançar* as informações, reorganizá-las de modos diferentes do habitual, atualizando informações.

Balançar estruturas, criar porosidade em terrenos tão áridos, pois a complexidade da Dança precisa encontrar complexidade coerente com o contexto no qual está inserida, caso contrário pode se extinguir ou permanecer como “algo” supérfluo, sendo despercebida, desvalorizada e colocada, como habitualmente acontece, no turno oposto, e continuaremos escutando: “dança para que mesmo?”.

Segue o link da reportagem divulgava pelo Soterópolis, com título “Sua Dança”¹². Convido-te a apreciá-la a fim de compreender a contextualização da escrita:



¹² Vídeo também disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B1mrfmMTgJo>

Essa gravação foi feita em 2014, quando lecionei a disciplina de Artes no Colégio Social de Portão. Os problemas relacionados ao tempo de duração das aulas, concomitante à necessidade de expandir o espaço da sala de aula para que os estudantes pudessem experienciar outras percepções acerca desses fatores, impulsionaram-me a criar movimentos de deslocamentos da habitual estrutura do mobiliário. O movimento recorrente de “desarrumar”/reorganizar o espaço/sala foi a ignição para levar os estudantes juntamente com o mobiliário para o fundo da escola, o pátio na frente da cozinha. Os estudantes adolescentes que no vídeo estão de camisa azul foram coparticipativos nessa jornada.

Nessa flecha de tempo (Prigogine, 2018) atemporal, posso afirmar que, naquele momento, eu não tinha a clareza em identificar a sistemicidade das ações, mas tinha a certeza de que precisava modificar hábitos relacionados à percepção da Dança de modo endógeno. Precisava *balançar* as ideias dos/as estudantes, como também do porteiro, da merendeira, dos/as passantes que observavam as aulas nesses espaços hierarquizados.

Era preciso validar o binômio espaço-Dança como produtor de conhecimentos e que não se restringe apenas ao espaço da sala de aula. “Ando em vias de ser compartilhado” (Barros, 2016, p. 36). Eu sabia que precisava produzir movimentos que pudessem entrelaçar o contexto (estudante/merendeira/penteiro/passantes) no intuito de *desinventar* (Barros, 2016) percepções acerca do corpo/espaço/dança.

Experienciamos outros *chãos* de barro assimétrico, a entrada dos banheiros, corredores, o pátio em frente à cozinha. Terreno de contrastes com o espaço habituado. Lembraria, novamente, o poeta Manoel de Barros: “[...] quando um rio está começando um peixe. Ele me coisa. Ele me rã. Ele me árvore (Barros, 2016, p. 51). Ou ainda: “[...] entender é parede: procure ser uma árvore (*idem*, 1990, p. 212). Busquei por paredes/árvore. Segui buscando flexibilizar as rudezas do cotidiano escolar experienciando com os/as estudantes espacialidades/cadeiras/árvore/pátio/fundão que escoaram nesta pesquisa, como no dizer de Barros (2006, p. 15): “[...] no que de mim que agora se faz [...]”.

O Colégio Social de Portão foi um portal de ignições entre paredes e árvores que *balançou* reflexões acerca da configuração de espaço/tempo que permanece na Escola e, simultaneamente, *balançou* os modos de relação entre Dança/Escola. Portal que não funciona como um passe de mágica que me transportou de um lugar para outro, dado que é da ordem do fazer, das indignações, de querer mudar, *balançar* a estrutura que permanece advogando por uma lógica de reprodução, de fracassos escolares, de certificados, de estruturas espaciais homogêneas com salas engradeadas, controladas, cerceadas, e recorrentemente ecoando frases:

“não, aqui não pode”; “vai tirar as cadeiras da sala, vai desarrumar?”. Um portal cognitivo, dado que é da ordem dos processos que não perpassam por “algo” fora do corpo; é construído no/pelo corpo a partir das experiências.

Os modos como experienciamos a Escola constitui também nossa subjetividade, como diz Charlot (2000, p. 39), “[...] a experiência escolar, pois, produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade: assim, a escola fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente”.

Conexões fortes tornam o sistema coeso, aumentam sua estabilidade, o que implica na diminuição de flexibilidade para a aceitação de novas informações. Portanto, tecer conexões sistêmicas nesse contexto favorece que bifurcações conectadas possam ser tecidas.

As bifurcações são estudadas na física do não-equilíbrio, na qual a trajetória seguida por um sistema se subdivide em “ramos” e as bifurcações são sucessivas. Uma bifurcação é um sinal de instabilidade do sistema. Prigogine (2009) chama de pontos de bifurcações os pontos nos quais ocorrem flutuações, o que significa que um sistema produz várias possibilidades a serem escolhidas possibilitando assim, surgir inovações. Dessa maneira, o sistema não pode ser regido por leis deterministas.

O autor destaca a importância das estruturas de não equilíbrio – também chamadas de dissipativas – para a natureza, pois introduzem a criatividade, o surgimento do novo, espontâneo, não determinado. As trocas entre corpo e ambiente são compreendidas como situações de não equilíbrio. Como afirma Prigogine:

De fato, ao longo das últimas décadas, nasceu uma nova ciência, a física dos processos de não equilíbrio. Esta ciência levou a conceitos novos, como a auto-organização, estruturas dissipativas, que são hoje amplamente utilizados em áreas que vão da cosmologia até a ecologia e as ciências sociais, passando pela química e pela biologia. (Prigogine, 2011, p. 11)

Assim, a metáfora do ponto de bifurcação, conceito utilizado por Prigogine (2009), denota o processo de ramificação, de escolhas em um sistema instável, longe do equilíbrio. A bifurcação é o ponto crítico por meio do qual um novo estado se torna possível na natureza.

Como afirma Prigogine (2009, p. 14) “De modo geral, bifurcações são, simultaneamente, um sinal de instabilidade e um sinal de vitalidade em uma dada sociedade”. As estruturas dissipativas, a elas relacionadas, só existem quando um sistema dissipa energia e permanece em interação com o mundo exterior.

A Escola, por analogia, pode ser um exemplo de estrutura dissipativa, assim como a sala de aula. Desse modo, as trocas entre Dança e Escola devem ser compreendidas a partir dessas situações de não equilíbrio, pois, como afirma Prigogine (2018, p. 24),

É que longe do equilíbrio, a matéria adquire novas propriedades, típicas das situações de não-equilíbrio, situações em que um sistema, longe de estar isolado, é submetido a fortes condicionamentos externos (fluxos de energias ou substâncias reactivas). E estas propriedades completamente novas são verdadeiramente necessárias para compreender o mundo à nossa volta.

A realidade é sistêmica, preenchida por sistemas, e só podemos falar de sistemas nas situações de não equilíbrio, de instabilidade que, necessariamente, correlacionam-se com o ambiente, envolvendo trocas de informação. Corpo e ambiente existem em codependência, e é a partir dos modos de relação, circulação das informações, memória que se instauram no contexto que os sistemas se complexificam.

Um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são pré-determinados. Cada final significa um novo começo, um recomeço, e cada início pressupõe a existência de um final anterior, o que faz com que o crescimento ocorra em espiral. Um sistema aberto exige um movimento contínuo e cada ação completa é insumo para um novo começo. (Moraes, 1997, p. 99)

Portanto, a Teoria Geral dos Sistemas, denominada sistêmica e complexa, é basilar para pensar o articulador, propositor de informações que tratem a Dança não como um “algo”, “adorno”, “cereja do bolo”, mas que possibilitem que os sistemas percebam a complexidade do campo. Como aponta Vieira (2008, p. 11):

Um aspecto a ser ressaltado é que a formulação sistêmica adotada inclui os últimos desenvolvimentos e descobertas sobre sistemas, principalmente em meados do século XX. Isso significa que estamos tentando superar os limites que foram atribuídos à primeira versão da teoria quanto à linearidade, determinismo, ordenação, mecanismo etc. Assim, buscamos trabalhar, por exemplo, temas como caos determinista ou não, não linearidade e flutuações ruidosas, estruturas dissipativas e processos criativos. Esta é a proposta, afinal, na busca da compreensão e significação de uma realidade complexa.

De acordo com Prigogine (2002), a matéria em situação de equilíbrio é cega, cada molécula só vê as moléculas mais próximas que a rodeiam. O não equilíbrio, pelo contrário, leva a matéria a “ver”. Assim, para modificar sistemas no contexto Dança-Escola é necessário correlacioná-los em algum nível, promover trocas que não sejam apenas entre as disciplinas, mas que se efetivem com todo o sistema (Escola).

Ilya Prigogine nos ajudou a entender o universo fora de uma ciência dogmática e neutra. Para o autor, a ciência para o benefício da humanidade somente é possível se uma atitude

científica for profundamente arraigada na cultura como um todo. Em seu livro “As leis do caos”, Prigogine (2002) afirma que a física tem formulado as leis da natureza se referindo a um universo fundamentalmente reversível, isto é, que não conhece a diferença entre o passado e o futuro. Essa formulação tradicional atemporal se contrapõe à noção da seta do tempo, que inclui a assimetria de tempo e a irreversibilidade.

Segundo Prigogine (2002), a regra, na natureza, são os processos irreversíveis, pois os processos reversíveis correspondem sempre à idealização, ou seja, aproximações decorrentes do isolamento dos sistemas. Nesse sentido, o estudo da termodinâmica do não equilíbrio se abre como uma interface entre a física e as ciências da vida e especificamente corrobora a compreensão de que a sala de aula, a Dança, a Escola não são apartadas e, por isso, não podem ser investigadas isoladamente, precisam ser percebidas de modo conectado, entrelaçado, o que não anula as suas especificidades.

Dessa maneira, é preciso “desorganizar” os espaços da sala de aula, ou seja, reorganizá-los de modos diferentes para que, assim, o corpo também possa (se) desorganizar para organizar outros modos, com o intuito de que novas coerências possam surgir nos sistemas corpo/espaco.

Para Vieira (2006, p. 91), “A coerência reflete as características do todo, possíveis relações do sistema com o seu meio ambiente, seus níveis de integralidade e de organização”. Assim, refletir sobre os modos relacionais que são tecidos entre esses sistemas, é imprescindível para a compreensão da permanência de equívocos, que vêm sendo mencionados nesta pesquisa, relacionados à complexidade do campo da Dança nesse contexto. Sistemas complexos precisam trocar para sobreviverem.

Prigogine (2002) aponta, ainda, que a termodinâmica clássica, que lida com sistemas em equilíbrio, estáveis e deterministas, precisaria ser complementada por uma nova termodinâmica que abarcasse os sistemas abertos que se mantém afastados do equilíbrio. Como afirma o autor, os sistemas instáveis (de não-equilíbrio) estão na base da descrição microscópica do universo e, com isso, as leis da dinâmica precisam ser reformuladas.

Nessa chave interpretativa, a irreversibilidade e a seta do tempo surgem como elementos fundamentais e indissociáveis dos sistemas instáveis. Essa concepção modifica a dinâmica alicerçada em sistemas estáveis e deterministas ancorados em certezas. Contribui para entender que Dança e Escola são sistemas abertos, longe do equilíbrio e que a conectividade entre seus subsistemas, com o consequente transporte de informação, gera condições em que cada subsistema é mediado ou vem a mediar outros. A partir das relações entre os componentes, se torna possível identificar a existência do sistema como entidade, distinguindo-o de um simples

aglomerado de partes independentes umas das outras. Quanto menores forem os índices de interação, tanto mais o sistema se parecerá a um conjunto de elementos independentes.

Tratar a Dança e a Escola a partir da noção de sistema aberto pode reconfigurar a percepção de que todo sistema é fechado. Morin adverte que “[...] conceber todo objeto e entidade como fechado implica uma visão de mundo classificatória, analítica, reducionista, numa causalidade unilinear” (Morin, 2015, p. 23). Esse padrão, modelo, que permanece arraigado nos modos relacionais entre Dança e Escola, reduzem a complexidade da área e precisa ser redimensionado, não a partir da divisão, mas a partir da ótica relacional de compartilhamento de ideias e conceitos.

Nós precisamos da complexidade e não a conseguimos. Não temos a alternativa de recuar. Somos vítimas de uma irreversibilidade evolutiva, ganhamos um nível de complexidade, temos que lidar com ele e não temos como lidar com ele. Esse é o problema. E é nesse sentido que eu acho que podemos analisar um aspecto que temos notado de crises nas atividades principalmente artísticas. (Vieira, 2006, p. 101)

Toda vez que um sistema atinge certo grau de complexidade, ele necessita partilhar no meio ambiente imediato, e se, por “alguns” motivos, o meio ambiente perder esse teor de troca, o estoque de complexidade é prejudicado, podendo até perecer por falta de complexidade ao nível dele.

Quando falamos em termos de biologia, as pessoas conseguem visualizar isso mais ou menos bem, de uma maneira não muito comprometida. O problema dos nichos ecológicos se destruímos a autonomia de um nicho ecológico, certas espécies podem perecer, desequilíbrios que surgem, essas coisas todas... Para o ponto de vista do ser humano isso é gravíssimo! Só que é util. Por exemplo, nós somos sujeitos bastante complexos, que necessitam profundamente de coisas altamente elaboradas e na maioria das vezes, no nosso dia a dia não temos acesso a essas coisas, principalmente em países como o nosso, onde o conhecimento tem sido desvalorizado progressivamente. (Vieira, 2006, p. 101)

Compreender o campo da educação em Dança como um sistema aberto confirma a constituição de sistemas cada vez mais complexos. Ao propor novos acordos e interações em processos combinatórios de ações com a Dança, é possível articular e conectar o sistema Escola.

Os sistemas Dança-Escola são construídos a partir de interações e de retroações ininterruptas. Assim, o contexto escolar interfere na configuração das relações implicadas, como também as estruturas são geradas sob as condições desse ambiente que, simultaneamente, interfere na sua configuração.

2.3 Complexidade, tecido junto indissociável

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido junto (*complexus*: o que é tecido junto) de continuidades heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Em um segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (Morin, 2015, p. 13).

A complexidade aqui investigada, segundo Edgar Morin (2002) vai contra a fragmentação do conhecimento e a disciplinarização de currículos. Para esse proeminente pesquisador do campo de estudos da complexidade, a inteligência que só sabe separar rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional (Morin, 2015).

O autor afirma que a palavra “complexidade” é uma palavra-problema e não uma palavra-solução (Morin, 2015). A partir dessa constatação, ele procurou desenvolver um campo de estudos que propusesse enfrentar os desafios da complexidade do real para a compreensão e a ação no mundo. Na visão de Morin, é necessário que a ciência questione a perspectiva cartesiana de ordenamento, distinção, hierarquização, seleção, precisão, culturalizada como necessária para a inteligibilidade dos fenômenos. Segundo ele, é preciso incluir o que é, por natureza, caótico, instável, dinâmico, multidimensional, ambíguo, incerto.

Compreender o corpo como copartícipe, nos mais diferentes níveis, é se abrir à existência de um processo relacional complexo que está longe de certezas, previsibilidade, controle. Dessa maneira, Morin (2015) propõe um enfrentamento da complexidade para a produção de conhecimento a partir do que ele chama de “religação”, a qual une simultaneamente a unidade à multiplicidade. Importante ressaltar que a noção de Corponectividade (Rengel, 2007) e de Corpomídia (Greiner; Katz, 2005) se baseia na compreensão de que não é preciso “religar unidade e multiplicidade”, e sim manifestar o que já é ligado, mas que é tão intensamente arraigado no ensino, que acaba sendo aprendido e apreendido como “não ligado”.

É possível se perguntar: Como a complexidade poderia contribuir para o entendimento do ensino de Dança na Escola e, ao mesmo tempo, como a complexidade poderia contribuir para repensar a homogeneização dos corpos, dos espaços e do tempo neste contexto? Para

responder a esta pergunta, esta pesquisa propõe Dança e Escola como uma tapeçaria (com referência no próprio Edgar Morin, 2015) de fios que se entrelaçam, construindo-se em rede e, também, no sentido de emaranhado. Uma tapeçaria com tramas compostas, que são o direito no avesso. Mas um avesso que faz parte do direito e vice-versa, um só existe com o outro. Portanto, para pensar Dança a partir de camadas plurais, se faz necessário lidar com o emaranhado também do avesso, aparar arestas, firmar o ponto.

Morin (2015) explicita que a complexidade deve ser compreendida como um desafio a ser enfrentado pelo conhecimento do século XXI, e não entendida como uma receita capaz de dar respostas aos diferentes questionamentos que a realidade apresenta. Ele postula muito mais a formação para o pensamento complexo, tal como a capacidade de se admitir a certeza/incerteza, a complementariedade/incompletude, o acaso e o desconhecido, por exemplo, do que a necessidade de tornar mensurável aquilo que surge como incomprensível aos moldes atuais do princípio simplificador. Para o autor, a complexidade – e o pensamento complexo – exigem reformar não só o conhecimento, a ciência, a cultura, mas também a própria educação, que passa a assumir uma nova perspectiva.

A sociedade é simultaneamente produto e produtora do que se chama de realidade. Compreender a Dança na Escola, a partir da teoria da complexidade apresentada por Morin (2015) implica na manifestação da interligação e interação dos saberes e, para este intento a Teoria Geral dos Sistemas pode conciliar vários campos de conhecimento.

A Dança entendida como sistema aberto que se conecta com a Escola, sala de aula, rua, bairro, sistemas algumas vezes de natureza variada, mas que se atravessam no tempo. Ao invés de seguir programas curriculares alheios ao contexto, é importante o engajar-se em estratégias de busca e promoção de fissuras em um contexto, como o da Dança, em um movimento como o de caleidoscópio¹³ que, ao girar o brinquedo, provoca o surgimento de novas composições, organizações que se desfazem, enquanto outras se fazem. Assim como a luz refletida a cada

¹³ O caleidoscópio também chamado de “óculos francês” foi criado em 1816 pelo científico escocês David Brewster (*lunette française*) é um instrumento ótico que também é um tipo de brinquedo que tornou-se bastante popular em todo o planeta. [...] É um termo que deriva da língua grega e que alude a um tubo que dispõe no seu interior de vários espelhos, os quais se encontram inclinados. Numa das extremidades do caleidoscópio há duas lâminas de vidro: entre elas, diferentes objetos irregulares como cacos de vidro, conchas de diversas cores são inseridos sobre um fundo translúcido que ao serem girados refletem na tripla superfície espelhada e se combinam produzindo uma infinidade de imagens, montagens, desmontagens e remontagens de figuras que se multiplicam. Quando a pessoa gira o instrumento, ele muda o ângulo de observação, surgindo, assim, sempre novas configurações, arranjos, composições a partir do acaso dos cacos, do ângulo da tríade de espelhos internos, do foco de luz da incerteza dos elementos, da justaposição dos múltiplos elementos uma ordem se desfaz e outra se forma. Girando o tubo e observado pelo oposto, as imagens destes objetos compreendidos entre as lâminas de vidro multiplicam-se de forma simétrica. Informações disponíveis em: <https://conceito.de>caleidoscopio>. Acesso em: 10 jan. 2022.

giro que, mesmo contendo um número de peças finito, ao ser girado produz imagens multidirecionais.

Para investigar a ausência de percepção da complexidade da Dança na Escola se fez necessário compreender os modos operantes, ou seja, como se organizam as relações no corpo Escola. Como dito, a disciplina Dança e a Escola são compreendidos de modo isolado, organizadas a partir da égide de um modelo educacional fragmentado que ainda atua na separação dos conhecimentos.

Segundo Moraes (1997) o pensamento cartesiano, exposto no “Discurso do método”, afirmava que era preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente.

Na realidade o método cartesiano nos marcou a todos fortemente, e devemos também a ele e a Galileu a ideia de que a natureza é governada por leis, cujas fórmulas são matemáticas. Daí a matematização do pensamento humano, que constitui a herança mais importante de Descartes. Dessa forma, ele reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e conclui que as duas coisas eram separadas e fundamentalmente distintas. O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. (Moraes, 1992, p. 37)

Construir ações de Dança no espaço escolar com vínculo na Teoria da complexidade poderá contribuir para redimensionar essa mesma complexidade dos sistemas envolvidos (sala de aula, Dança, corpo, Escola). Nenhum elo é isolável e qualquer ação repercute nas demais.

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer essa tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fios. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias dessa textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração. Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. A tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem. (Morin, 2015, p. 85)

A complexidade da tapeçaria, uma proposição-chave desta tese, ajuda-nos a entender que os acontecimentos, os fatos, não estão isolados. Uma tapeçaria complexa de Dança e Escola constitui uma trama de fios: alunos/as, professores/as, porteiro, coordenadores, merendeiras, pais/mães... Em cada parte, há o todo, fios coimplicados, e cada ação reverbera no todo; cada

*corpo-arqueiro pesquisador*¹⁴ lança flechas ao espaço, com a finalidade de nos ajudar na lida com o desafio de compreender o contexto em estudo.

A complexidade se apresenta como um conjunto de teorias inter-relacionadas que congregam para produzir mediações, conceitos e parâmetros científicos. No entanto, a aceitação desse pensamento ainda tem sido ínfima em pesquisas que se debruçam sobre contexto da Escola.

Para Demo (2002, p. 13), o conceito de complexidade “É estruturado porque, na maior desordem, sempre é possível divisar alguma ordem. Se existisse desordem total, não teríamos sistema, mas algo amorfó, perdido”. Dessa maneira, ao refletir a complexidade da Dança inserida em um contexto que conjuga simultaneamente o caótico e o estruturado, percebe-se que a disciplina Dança está circunscrita, amalgamada no modelo educacional regido pela lógica da fragmentação do conhecimento.

De outro modo, não há modelo a ser seguido, mas há possibilidades de elencar ações que possam construir ligações entre a disciplina Dança e as demais; de criar diálogos respeitando as especificidades para que outros padrões possam ser assimilados. Conceber e implementar o ensino da Dança a partir da ideia de complexidade e sistemas destaca a importância do oferecimento de ignições para os/as estudantes, professores/as, funcionários/as para que delineiem percepções próprias sobre Dança.

Nesse sentido, Bunge (1980, p. 170) adverte que:

Uma sociedade não é um conjunto de indivíduos nem ente supra-individual: é um sistema de indivíduos interligados. Uma vez que uma sociedade é um sistema, tem propriedades sistêmicas ou globais. Algumas são resultantes ou redutíveis e outras são emergentes: estão enraizadas nos indivíduos e suas interações.

As singularidades são relevantes, porém o individualismo é insustentável porque nega a realidade das relações sociais, que constituem a argamassa que une os membros de um grupo ou sistema social. Nesse caso, a Dança na Escola não pode ser definida por um conjunto de movimentos justapostos que serão repetidos pelo/a aluno/a. A ação de repetir implica uma teia

¹⁴ Trago a ideia a partir do conceito de corponectividade criado pela pesquisadora Lenira Rengel (2007, p. 36-37). De acordo com Rengel o “corpo é pensado em esquartejamentos binários. Incessantemente é necessário frisar que por mais que falem, escrevam, realizem-se colóquios, congressos e que haja dados empíricos provando que o corpo é uma integração corpo e mente, tal situação não é evidenciada na educação e na mídia convencionais.” Utilizo essa metáfora no entendimento de que o arco que lança a flecha é impulsionado pelo corpo simultaneamente, produto e produtor se organizam a partir de uma relação intrínseca dinâmica, de engendramentos corponectados que operam em atividade conjunta, codependentes. Assim, os modos de organizar as informações não estão estancados, separadas no corpo. Corpo que dança, sente, manuseia o arco, lança flechas ao espaço, emociona-se, processa-se junto, dado que é da ordem dos processos inestancáveis e irreversíveis.

sofisticadíssima do sistema sensório-motor, não pode ser sinônimo apenas da ideia de “colar” passos.

Torna-se basilar compreender que produzir Dança implica operações complexas que envolvem memória, negociações, atualizações de informações que estão em constante trânsito no nosso organismo. Todo sistema aberto possui a função memória, que conecta passado, presente e possíveis futuros. A memória permite retomar o que foi aprendido e provê uma abertura para novas conexões.

Assim, é preciso fomentar estratégias que organizem informações/movimentos de Dança de modo sistêmico na Escola, que viabilizem atualizações referentes a noções de Dança como sistema aberto complexo que não está pronto. Não é determinado *a priori*, já que é da ordem dos processos.

Cabe esclarecer que a auto-organização é um conceito fundamental em biologia, a manutenção da organização na natureza não é, e não poderia ser, realizada por uma gestão centralizada, portanto, os sistemas auto-organizadores permitem a adaptação às circunstâncias ambientais, ou seja, as trocas com o meio, elas reagem às modificações do ambiente. A auto-organização é o resultado do desenvolvimento de instabilidades em um sistema desorganizado, seguido da estabilidade.

Dança, sala de aula, Escola são sistemas instáveis, caóticos. “Desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha no sentido. Doravante, elas exprimem possibilidades” (Prigogine, 2011, p. 12). A proposição consiste em reconfigurar os sentidos, criar com a Dança elementos que possam instigar reflexões referentes à instabilidade, aos caos, aos sistemas, complexidade à Escola, pois existe um distanciamento entre os conteúdos e a realidade de vida, a experiência dos/as estudantes, e essa condição reverbera na sala de Dança, uma vez que são sistemas que se conectam.

A criação de novas estratégias de organizar Dança nesse contexto inaugura novas circuitações e novos padrões, e a partir da continuidade, ou seja, da regularidade, será possível ganhar estabilidade no sistema e, assim, estabelecer padrões que possam deslocar o espaço, as ideias de lugar. A proposição consiste em reconfigurar os sentidos, criar a partir da Dança elementos que possam instigar reflexões referentes ao sistema corpo, movimento, Dança, Escola. Estreitar a vida cotidiana à Escola. Há um excesso de informações que estão sendo despejadas nos/as alunos/as como se fossem recipientes, contenedores, portanto há uma ausência de sentido, de reflexão sobre o que está sendo aprendido. Larrosa (2016, p. 18), afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se

passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Urge perceber que o excesso de demandas exigido pelo sistema educacional e o modo estrutural que o sistema escolar advoga necessitam ser dialogados, dado que as questões relacionadas à ausência da percepção da complexidade da Dança neste espaço estão estreitamente ligadas a essa crise escolar. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência tem sido cada vez mais rara na sala de dança, no pátio da escola, no intervalo entre as aulas. Alunos/as desconectados/as, desanimados/as, professores/as demasiadamente cansados/as, que cotidianamente precisam “injetar” ânimo em suas salas de aulas.

Insistentemente escutei dos/as professores/as queixas, relatos de desafetos, desânimo em estar na sala de aula. Professores/as que buscam saídas, estratégias para lidar com a sala de aula, pois parece que as conexões não estão sendo acionadas, alunos/as sem interesse, a presença maciça do celular, salas lotadas.

Como afirma Larrosa (2016), há um excesso de informação e a informação não é conhecimento.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”, o que consegue é que nada lhe aconteça. (Larrosa, 2016, p. 19)

A ideia de que para adquirir conhecimento as informações “entram” no corpo alude à metáfora do corpo como recipiente. É com a metáfora do canal que a maioria da mídia e educação entendem e fazem comunicação. Com a ideia de enviar por um canal palavras, modos de mover, passos de Dança... gerando uma noção de que a comunicação é automática, se transmite de corpo para corpo. “Informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo” (Greine; Katz, 2005, p. 130). Contudo, o corpo não segue a lógica da transferência de informações, como diz Freire (1996, p. 47), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção.”.

Trata-se de perceber o corpo como sistema complexo que não é um processador de informações. O corpo encontra a informação e esta se transforma em corpo, em um processo que não segue o modelo hegemônico emissor-meio-receptor, pois não há como separar conteúdos, informações, em recipientes que podem ser usados como ingredientes de uma receita. Os acontecimentos neurais são o resultado da atividade do esquema do corpo.

Para percebermos a Dança como sistema complexo, precisamos de olhos que percebam o que não porta a visualidade plena, sair das categorizações atributivas: Dança serve para isso/para aquilo. A Dança não é serventia para; quando produzimos Dança, há um processo cognitivo que não é da ordem imaterial de uma mente separada do corpo, acontece no/pelo corpo e não podemos perder esta perspectiva e insistir na proposição de dar significados. O sistema corpo opera por uma lógica imbricada, uma tessitura complexa que não acontece como um passe de mágica e a produção de Dança não escapa desse processo.

Defendemos que é preciso pensar a complexidade da Dança na Escola como a pele é para corpo. Elemento indispensável que vai além de uma extensa camada sensorial voltada para o exterior, mas como um elemento mediador, que precisa se ajustar seja à temperatura, aos objetos externos, às sensações que buscam a regulação homeostática. Habituar (*mu*)*Danças* nesse espaço requer articular tempo de escuta! Escutar demanda tempo! Talvez ainda a escola permaneça perdendo tempo justamente por não flexibilizar o tempo escolar. A Escola, a sala de aula, professores/as, a Dança estão em crise.

A organização do sistema não determina os modos de relações que podem surgir nele, portanto, as crises precisam ser percebidas como oportunidades para que o sistema possa reorganizar as informações que estabeleçam mudanças efetivas. Para Mészáros (2008), a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento de estigmas da sociedade capitalista:

Fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro que legitime os interesses dominantes. Em lugar de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (Mészáros, 2008, p. 15)

A Escola está em crise, portanto os sistemas correlacionados também. Estratégias a partir do pensamento de Dança organizada de modo sistêmico podem fazer religar os sistemas, produzir outras conexões, informações, propiciar à Escola acesso a outros canais perceptuais em relação a corpo, Dança, movimento, complexidade, assim como fomentar outros afetos, ao explorar outras espacialidades fora da sala de aula fazendo associações entre a Escola, o bairro, a rua, as experiências dos/as estudantes a partir das demandas escolares. Desse modo, mover ações de Dança sistêmica, que buscam conectar outros sistemas para além do espaço da sala de Dança, pode contribuir para que sejam repensadas metáforas inadequadas, obsoletas, ditatórias relacionadas à produção de conhecimento-Dança-Corpo.

Corpo percebido no entrecruzamento da cultura, da biologia, da dimensão social da vida. Corpo como mídia de si mesmo e do ambiente no qual ele se insere, isto é, descrevem os processos comunicativos que o corpo estabelece com seus próprios sistemas e o ambiente. Como afirma Katz (2003, p. 263), “Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão.”.

A comunicação não deve ser tratada a partir da lógica de transmissão de símbolos, sendo o corpo meio e mensagem, suas imagens são representações de seus estados que se organizam como fluxo em movimento. O corpo é movimento em permanente comunicação, relação dinâmica que se tece no espaço-tempo. São da ordem de processos complexos ininterruptos que não aludem representações, são interações entre corpo/ambiente, ou seja, é preciso experienciar para produzir conhecimento.

Segundo Mészáros (2008, p. 47), conhecimento é conscientização e testemunho de vida. A produção de conhecimento é um processo contínuo, “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida”. Nascer, ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa ação, pois a pessoa só pode tornar-se se apropriando do mundo (Charlot, 2000).

A relação com o saber não deixa de ser uma relação social; aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se dá esse aprendizado. Dessa forma, quando um corpo está experimentando Dança, está construindo um modo específico de comunicação de produção de conhecimento. O corpo, ao dançar, elabora, testa soluções, seleciona informações, discerne lógicas de movimento a partir das experiências vivenciadas.

A experiência do balanço foi um canto de grito, protesto! Para sobreviver no sistema, foi preciso “caçar” jeitos de modificar a simetria convencional, flexibilizando as categorias normativas escolares tão estabilizadas neste contexto.

Na vida, na Escola, somos submetidos a um manancial de informações em fluxo contínuo, porém, estarão tais informações sendo experienciadas de modo que os/as estudantes as consigam elaborar, transformar em conhecimentos? As proposições em desenvolver ações de Dança sistêmicas seguiram no intuito de construir pontes entre as experiências vida/cotidiano da Escola.

Cada vez mais passamos mais tempo na Escola, e este tempo permanentemente precisa ser preenchido; formações permanentemente aceleradas que necessitam ser atualizadas em uma reciclagem sem fim, pois a ideia de pausar, parar, é acometida da sensação de “perda” de tempo,

de ficar para trás. É importante saber usar favoravelmente a crise em relação ao pouco tempo destinado à disciplina de Dança, visto que na Dança a pausa não é sinônima de ausência de movimento; ela propõe perceber o tempo de outra maneira. *Balançar* para reorganizar de outros modos, criar novas composições, e a Dança pode ser o disparador desse intento.

As condições encontradas na divisão do tempo desse sistema escolar podem estar contribuindo para processos de homogeneização, discriminação, exclusão ou busca estimular os estudantes à autoemancipação, a reconhecer suas experiências de vida? Como burlar o tempo na Escola? Como usar a restrição do tempo como possibilidade criativa? O problema desencadeou o desejo de buscar estratégias para modificar o que parecia não proporcionar possibilidades.

É preciso experienciar outros modos de organizar o tempo e o espaço partindo do pensamento de Dança sistêmica, que tem como premissa possibilitar conexões entre conteúdo. O cotidiano da Escola tem um valor incomensurável na construção do conhecimento, e a Dança sistêmica, como Arte, pode ajudar o/a estudante a construir suas estratégias de criação a partir de suas memórias, associações.

A Dança na Escola precisa estar atenta não somente ao refinamento de habilidades específicas, mas também ao sistema como um todo, desde a entrada dos/as estudantes no portão, o receber o alimento pelas merendeiras, como se relacionam com as pessoas e com os espaços. É de grande importância perceber o modo como essas relações estão configuradas nesse sistema, para que assim possamos entender os acordos ali tecidos.

Saliento que os sistemas estão inter-relacionados, não podendo ser concebidos como isolados, nem autônomos. Ademais, a construção do conhecimento não é neutra, ela atravessa nossas subjetividades, inquietudes, desejos, não desejos, ausência de sonhos e de esperança. Diante disso, os desafios de lecionar a disciplina de Dança na Escola pública *balançaram* a minha percepção quanto ao caráter monocultural homogeneizador presente na cultura escolar, as estratégias utilizadas nas salas de aulas e a hierarquia de valoração entre as disciplinas, ou seja, quais devem possuir maior carga horária em detrimento de quais outras – entre essas últimas, a Dança.

Nesse sentido, como afirma Mészáros (2008, p. 10),

Transformar essas ideias em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no território estrito da pedagogia, mas tem de sair as ruas, para espaços públicos, e se abrir para o mundo.

Pensando na construção de ruptura com a lógica do capitalismo, Mészáros reflete questões de primeira ordem, tais como: “qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?” (Mészáros, 2008, p. 10).

A Dança organizada de modo sistêmico na Escola pode ser um instrumento catalisador para instigar questionamentos acerca do sistema escolar. A Dança, não como salvadora, mas como propositora, indagadora, assim como a chuva dilui as nódoas de lugar; propor que através da Dança a Escola possa reorganizar de outros modos os espaços, o tempo, os movimentos da vida, o caos, a imprevisibilidade. O espaço escolar é dinâmico e não condiz com a lógica da imutabilidade. Somos sistemas estruturalmente abertos às trocas externas, que nos mantêm em reorganização constante, e as mudanças fazem parte desse processo, exigindo de nós reconfigurações contínuas.

O tempo não para, a pausa é um outro jeito que o movimento encontra para se mostrar. O caminho é aberto e, apesar da existência de um traçado e de um sentido, ele é infinito nas suas possibilidades de desvio, de refazimento. Assim sendo, manter a ritualística escolar que tende a ser perpetuada não colabora para que novas emergências sejam assimiladas no sistema.

Nesse contexto, os problemas implicados na complexidade entre as diferenças, as experiências dos/as estudantes, não podem ser invisibilizados, silenciados, devem ser tratadas de modo sistêmico, neste caso, a Dança sistêmica. A proposição é que ações de Dança organizadas de modo sistêmico redimensionem a dinâmica-interações e que outros modos de pensar a complexidade da Dança na Escola possam se reorganizar para além do modo de existir que se pauta na reprodução, transmissão e recepção de saberes. *Balançar* um paradigma existente que separa, que não acolhe a experiência da vida. “Para que serve o sistema educacional público – mais ainda quando público – se não for para lutar contra a alienação?” (Mészáros, 2008, p. 17).

Balanço? Dança sistêmica? Delírio? Utopia? Esperança? Sonho? Vespeiro? Resistência? Deslocar, balançar, dançar de modo sistêmico para refletir outros modos de conectar VIDA ESCOLA! Como afirma Charlot (2020, p. 10), “Porém se queremos realmente mudar a Escola, não será em algumas ilhas de sobrevivência e com uma minoria de pessoas admiráveis que o faremos, mas com os professores ‘normais’, presos nas múltiplas contradições da sociedade contemporânea.”.

Não podemos nos conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, que segue a lógica do sistema capital no contexto educacional. Há que se criar, portanto, Danças sistêmicas que *balancem* a estabilização do sistema em questão. As ações se referem a movimentos/pensamentos mobilizadores que buscam compartilhar e refletir semelhanças, diversidades, tempo, trabalho, movimentos do cotidiano da vida na escola, e não se reduzem a uma coleção de normas, nem a uma estrutura preestabelecida.

A organização da conexão entre elementos, que a olho nu podia parecer impossível – como conectar séries, disciplinas específicas, abarcar, legitimar a experiência do trabalho da merendeira, do porteiro, dos/as funcionários da limpeza – foram ignições para dialogar sobre o movimento cotidiano, o movimento/Dança.

A experiência como produtora de complexidade. Compreendemos movimentos que buscaram validar a experiência desses sistemas, porém o modo como a estrutura era e é organizada ainda impõe resistências para este fazer. Questionar hierarquias demanda mudanças profundas que suscitam a capacidade de envolvimento dos sistemas em aceitar tais mudanças, ou seja, bifurcar (Prigogine, 2009).

Nosso universo seguiu um caminho de bifurcações sucessivas: poderia ter seguido outros. Talvez possamos dizer o mesmo sobre a vida de cada um de nós (Prigogine, 2002). Um dos aspectos mais espetaculares desse novo comportamento é a formação de estruturas de não equilíbrio que só existem enquanto o sistema dissipá energia e permanece em interação com o mundo exterior. Eis aí um evidente contraste com as estruturas de equilíbrio, como os cristais, que uma vez formados podem permanecer isolados e são estruturas “mortas” que não dissipam energia.

Bifurcar modos, hábitos estabilizados de Dança na Escola é um dever. Sistemas estabilizados tendem a negar a diferença, pois esta pode ser um elemento ameaçador para a sua permanência. Segundo tal perspectiva, a disciplina de Dança pensada a partir da complexidade tem a possibilidade de produzir neste sistema informações que busquem estabelecer uma memória complexa, que envolve não somente o que é ensinado na Escola, mas também outros aspectos, que sejam tecidos a partir da trama de mediações de complexidade.

Vieria (2006) adverte que uma das rotas de crescimento da complexidade se dá por iniciativas extraoficiais, na fusão sistêmica. A possibilidade de dialogar sobre as Danças experienciadas pelos/as estudantes pode ser um terreno fértil para que o sistema ganhe complexidade e, assim, possibilite a elaboração de outras memórias.

O sistema Escola que não valida as experiências, as Danças dos/as estudantes podem comprometer seu próprio nível de complexidade. Nesse sentido, o balanço e as variadas Danças são entendidos como bifurcações que possibilitam que o sistema possa se reorganizar de modos diferentes do habitual. Os sistemas dinâmicos instáveis e caóticos (Dança/Escola) não são sinônimo de desordem, visto que na instabilidade outros fenômenos possíveis tendem a acontecer, buscam uma auto-organização para poderem permanecer.

Por essa perspectiva, a ação do *Balançaê* se propõe como uma bifurcação que propiciou quebrar a simetria do sistema, buscou desorganizar no intuito de criar novas ordens, jeitos de organizações distintas da organização habitual escolar. Para redimensionar modos de aprendizagem fragmentada, é necessário que outros modos de fazer/conhecer sejam colocados em pauta.

Nesse âmbito, a ação de deslocar o espaço proporcionou deslocar ideias cristalizadas de Dança enquanto reprodução de passos e experienciar outros tempos “dentro” do tempo determinado das aulas. Tempo do processo de escutar experiências de vida dos diversos sujeitos integrantes/participantes da vida escolar, apreciar outro espaço fora da sala de aula, a construção do balanço, o balançar a si e ao outro, sentir o vento, investigar o equilíbrio no desequilíbrio de estar com os pés em outra base, diferente do chão.

A separação, divisão do tempo e dos espaços que não privilegia a conexão entre esses elementos, se assemelha à forma como se estabelecem as relações a partir da divisão do trabalho. O trabalho que elege apenas uma operação a ser realizada, repetida cotidianamente, na qual toda a tensão de uma pessoa é dedicada a uma dentre inúmeras possibilidades, pode limitar a percepção do todo. A pessoa não pode ser tratada como uma peça necessária para o funcionamento do maquinário. Não funcionamos como máquinas, é preciso redimensionar a perpetuação dessa lógica.

Como diz Mészáros (2008, p. 35):

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser se não o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Corpo e Escola não podem ser percebidos como estruturas que seguem um mesmo padrão, e as experiências não podem ser tratadas como universais. O tempo da Escola precisa ser reorganizado urgentemente de modo que as experiências cotidianas possam ser escutadas. Os conflitos, a tensão existente nos/as estudantes-funcionários/as/docentes na Escola não têm

sido prioridade. Fazendo um contraponto, o balanço bifurcou as ideias em relação à Dança. A bifurcação como ponto crítico, por meio do qual um novo estado se tornou possível.

A cultura do ter mais, o individualismo, a competição, o sucesso a qualquer preço, o consumo, estão fundamentados em princípios balizados pela lógica da economia de mercado, que explora e degrada a experiência. A natureza da educação contemporânea está vinculada a um sistema que se configura na separação entre experiência de vida, aprendizado e capital. Em uma sociedade do capital, a Escola tende a se subordinar a essa dinâmica, na qual o trabalho é explorado como mercadoria, e possivelmente a educação também será.

Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (Mészáros, 2008).

O fator tempo na Escola talvez esteja sendo percebido como mercadoria, valor. Professores/as e alunos/as não podem perder tempo, não podem protelar, precisam seguir, cumprir o que lhes é mandado. A Escola inserida nesse modo favorece que a experiência não seja entendida como saber, conhecimento. O que continua se repetindo no sistema escolar que faz que a experiência seja apartada do aprendizado escolar? Pela sociologia das ausências, Boaventura de Sousa Santos (2010) aponta que seria possível dar visibilidade a saberes que antes eram desqualificados, ampliando assim a possibilidade de democracia social. Para Santos,

É preciso criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. (Santos, 2010, p. 95)

Vivemos em situações de bifurcações, e os processos envolvidos não podem ser explicados por uma teoria geral, assim como a Dança não pode ser percebida como universal. “Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente, simplesmente esse novo espaço-tempo pressupõe uma outra razão” (Santos, 2010, p. 101). Nesse sentido, a Dança organizada de modo sistêmico que investiga outras geografias no espaço escolar possibilita ações.

A ausência de percepção da complexidade da Dança na Escola foi a ignição não somente para trazer a resolução para um problema, mas também para pensar estratégias sistêmicas como resoluções imprevisíveis, já que cada contexto (Escolas, salas de aulas) necessita de experimentações que não sejam *a priori*.

Cada espaço carrega um potencial de gerar resultados totalmente distintos e igualmente relevantes, motivo pelo qual considerei propor ações contínuas de Dança que têm como premissa o conectar-se a outro sistema na Escola, outros espaços que possivelmente não são habitualmente vivenciados na rotina escolar. Um jardim sem flor, um corredor mal iluminado, à frente da cozinha das merendeiras, no portão junto com o porteiro. Em caminhadas feitas por mim junto aos estudantes, identificando o que denominei de *espaços possíveis*, muitos deles/as percebiam canteiros abandonados que poderiam estar com flores, plantas, sementes.

A Escola não é apenas um lugar, a complexidade está em toda parte que envolve a espacialidade, as pessoas que transitam, ocupam os espaços; todas as dimensões são atravessadas, o ar que respiramos, o calor, a temperatura do sol, a sombra desenhada no chão, na parede descascada, infiltrada onde o mofo se deixa ser aparente. Janelas quebradas, engradeadas, a Escola que se assemelha a uma prisão que precisa ser trancada, observada, controlada.

Somos atravessados por metáforas em fluxo, metáforas que não correspondem apenas à linguagem verbal. Somos metafóricos, a metáfora aqui entendida como mecanismo cognitivo que funciona o tempo inteiro, e não apenas em situações especiais, como o da descrição artística.

É a partir da construção de metáforas que o corpo se relaciona com o mundo e consigo mesmo, estabelecendo processos diversos de comunicação. Que hábitos, modelos estamos Replicando, Repetindo, (Re)forçando com a Dança na Escola? Como produzir percepções acerca da complexidade do movimento/Dança/Vida? Como juntar o que a Escola tende a separar? Por que a Escola tem sido um espaço árido de emoções que são essenciais para todo e qualquer aprendizado? Bom humor, confiança, entusiasmo, alegria, empatia são emoções que precisam ser recorrentemente estimuladas.

A Dança organizada de modo sistêmico pode criar condições de entrelaçar as disciplinas existentes, seja de ciências, português, matemática, educação física, biologia. A Dança compreendida como pensamento do corpo que se constrói a partir do sensório-motor.

O entendimento de Dança como pensamento do corpo não se refere ao que habitualmente o leigo chama de pensamento. A Dança não é entendida como a representação, artifício, ação de um pensamento, mas tratada como um modo complexo do corpo organizar informações/movimentos. Assim, promover atualizações em contextos educacionais é relevante para que o pensamento recorrente associe a Dança a ideias de não pensamentos, de

“algo pronto” que ocorre de modo “sei lá como”, mistérios que podem ocorrer de fora para dentro.

De acordo com Katz (2005, p. 110):

Para tomar a forma de um pensamento, o movimento reproduz plasticamente a circuitação neuronal do pensamento do cérebro. Atenção: isso não significa, em hipótese alguma, que a dança se diferencie de todas as outras qualidades de movimento por ser aquela que faz pensar. Ao enunciar a dança como pensamento do corpo, a ênfase recai na reprodução da plasticidade neuronal do pensamento pela musculatura do corpo. Esse diagrama se espalha no corpo como uma teia de aranha.

Quando dançamos produzimos pensamentos, conhecimento e o cérebro não é o órgão central do conhecimento, *cérebrocorporocorpocérebro*. Pensar é experimentar, conhecer é fazer. O domínio cognitivo não é de representações, mas um domínio experiencial nascido das interações e testá-las abre possibilidades de fazer ou refazer o que foi conceituado antes, possibilitando, assim, que novas ocorrências possam emergir. Como afirma Katz (2005, p. 40):

Não se trata de um corpo que pratica uma atividade chamada pensamento (pensar sobre algo). Há que se entender que quando a dança acontece no corpo, o tipo de ação que faz acontecer é da mesma natureza do tipo de ação que faz o pensamento aparecer. O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como dança.

A Dança deve ser entendida enquanto processos simultâneos complexos, implicados na sofisticadíssima teia-corpo, que surge no contínuo entre o mental, o neuronal e o carnal.

Corpo que armazena, transmite, interpreta. Como diz Katz (2005, p. 9):

Corpo-chama. Fazeres típicos entre o móvel e o imóvel, emerge a noção de processo, que desestabiliza a ditadura da causalidade mecânica. A sequência temporal sob a forma de se...então (tal como a da causação eficiente aristotélica), que reúne um antes a um depois para explicar as ações do mundo, tem o seu poder de ação comprimido. Corpo da física clássica seria como o mundo nela descrito, isto é, uma espécie de máquina. Corpo simétrico, regular como um relógio, preciso. Corpo biológico, contudo, se constitui também com um modo de ser: como um corpo do simultâneo, da instabilidade, do caótico. Onde as leis da natureza se instalaram com tendencialidade, no sentido peirciano, isto é, como uma espécie de direcionada à aquisição de hábitos novos. Tendencialidade parceira da genealidade, da mudança, da evolução, do tempo, da continuidade.

Dança e Escola são, assim, entendidas como instâncias que se contaminam, trocam informações pertencentes à lógica de mundo em rede, e não a um claustro (Katz, 2005).

A Dança na Escola se transforma pela informação que agrega, que troca nesse contexto. O entendimento de Dança se dá a partir dos modos como as informações corpo/mundo/Escola estão sendo experienciadas; o conhecimento não é ação isolada do mundo, acontece no trânsito

dinâmico da vida, que não pode ser vinculado à ideia de um mundo estático, imutável, tempo absoluto.

A adoção da complexidade como princípio do ensino da Dança na Escola abre para a possibilidade da busca pela construção de *redes* entre as paredes que dividem os espaços da Escola. Por sua vez, a sobrevivência da complexidade depende da manutenção do fluxo de interações com o meio. Nesse entendimento, há também que se considerar os modos relacionais entre os elementos (contexto), para assim poder tratá-los e compreendê-los em sua complexidade.

Um complexo significa perceber que não há separação das partes constitutivas de determinado contexto, o que prevalece são as relações entre elas, de tal ou qual modo que não podemos imaginar um objeto a não ser em conexão com os outros objetos. Não há transformação instaurada apenas com a mudança de roupagem da Escola, como, por exemplo, salas equipadas com novos aparelhos, novas cores nas paredes se não mudarem os modos relacionais entre os elementos.

De acordo com Demo (2002, p. 136), pesquisador da educação,

Não se trata apenas de rearrumar, mas de, sabendo desarrumar, arrumar de outra forma, de tal sorte que o processo determina resultados criativos. Na verdade, a natureza assim procede igualmente: não inventa novos elementos do nada, mas, tomando os disponíveis, rearranja-os de tal sorte que saltos criativos ocorrem, por vezes extremamente surpreendentes.

Habilidades específicas vão sendo desenvolvidas e aprimoradas com a prática cotidiana. O aprendizado não se dá de modo compartmentado no sistema corpo, o processo implicado não está apartado de qualquer ato reflexivo, o manuseio dos dedos das mãos está conectado de modo vinculado intrínseco e relacional. Dançar está impregnado de intencionalidade e em diálogo com o tempo presente, o movimento produzindo uma cadeia de signos.

O movimento configura infinitos e multiplicadores sentidos no corpo-ambiente. Portanto, não há mais espaço para que a complexidade da Dança possa ser percebida fora desse território. Como afirma Morin (2002, p. 20):

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeita a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Essa afirmação contribui para desconstruir memes que definem a Dança como sendo tecida de um modo mágico, ou um fantasma que remete à falácia de que há um homúnculo

narrador embutido no nosso cérebro. Os neurônios não são vistos a olho nu, mas isso não significa que não estejam em movimento. “Não vemos esses pensamentos se deslocando, contudo, presumivelmente os veríamos, se os neurônios se iluminassem quando ativos” (Dawkins, 2000, p. 26).

Como afirma Katz (2005, p. 64): “Movimento que se ostenta sempre a placa de obras-breve inauguração. Apresentar o movimento como signo para garantir sua forma – o objeto deste signo – está incorporada ao sujeito num momento anterior da sua comunicação.”.

A Dança percebida a partir da polissemia de um ambiente que é permanentemente mutável, imprevisível (Escola, sala de aula), é da ordem dos processos. Quando se mostra exteriormente já aconteceu (Katz, 2005) é quando e depois, é uma rajada de vento que quando acontece muda os sentidos, percepções de lugar.

Por isso a busca por estabelecer ações contínuas de Dança que pudessem correlacionar os sistemas. A necessidade de experimentar o corpo em diferentes perspectivas de espaço, tempo ou orientação gravitacional permitiu que novas formas de experimentar, treinar, habituar fossem sentidas. Diferentes modos de organizar Dança na Escola possibilitaram diferentes modos de organizar o corpo, suas formas de movimentos, criando outros hábitos e modos de perceber a si e o mundo.

Há que se ampliarem os espaços, ressignificando-os, inter-relacionando sala-pátio corpo-balanço, corpo-parede, corpo-escada, corpo-quadra, corpo-cadeira, corpo-mochila, corpo-bairro, corpo-rua, corpo-trânsito com movimento/Dança. É preciso que se produzam composições de Dança que sejam capazes de promover intervenções que problematizem as demandas do contexto a partir da experiência do movimento. O movimento que nasce de uma combinação de sentidos, da cooperação de vários captadores sensórios – visão, olfato, tato, audição –, assim como os captadores sensórios que são espalhados pelos músculos, tendões e articulações.

Todos esses dispositivos sensoriais não são partes isoladas; estão vinculados a sinais motores, não havendo hierarquia temporal entre agir e perceber. O corpo em movimento produz, assim, ininterruptamente sensações que são captadas pelo sistema nervoso, e o sensório-motor é entendido como um órgão que se situa no espaço/tempo.

Quando pensamos, nos movemos, podemos propiciar o reconhecimento de padrões motores já instaurados e estabilizados (memória) no corpo diferentes da ideia de apropriação, cópia, reprodução. O movimento-Dança nos coloca em alerta, engajando pensamentos-ações que trabalham juntos no sentido de encontrar soluções (motoras, compostivas). Pensar a Dança

a partir de processos que emergem da nossa interação com o ambiente à nossa volta, uma ação na qual a pessoa transforma uma situação que apresenta uma dada problemática em outra de acordo com suas necessidades, desejos ou finalidades.

Quando investigo Dança, crio possibilidades antes não conhecidas, movimento-signos que não param de produzir outros signos-movimentos, como uma cascata de água que não cessa, se retroalimentando a medida que se faz. No fazer testamos possibilidades, tecemos estratégias, buscamos caminhos, novas conexões são inauguradas.

A educação em Dança pensada a partir da complexidade sínica do movimento possibilita os educandos a refletirem questões da vida prática, envolvendo-os em uma real situação de experimentação, com um problema a ser solucionado, no qual tenham a possibilidade de testar suas ideias e hipóteses.

Compreender a Dança na Escola como organização complexa e sistêmica perpassa por perceber a complexidade dos modos relacionais existentes entre os elementos constitutivos em seus diversos níveis organizacionais.

Em situação escolar, o corpo hoje pode ser entendido como uma possibilidade de estabelecer múltiplas relações entre áreas de conhecimento, saindo do isolamento da Dança ou da Educação Física. O corpo pode ser compreendido e trabalhado como um fio condutor ou uma interface entre as diferentes áreas do conhecimento na escola. (Marques, 2003, p. 162)

A disciplina Dança não acontece apenas entre as quatro paredes da sala de aula. Em função disso, sustento a importância da articulação de estratégias que visem organizar a Dança na Escola a partir das conexões entre a sala de aula e os demais sistemas implicados. O modo como a Dança é construída na Escola implica ações políticas, razão pela qual importa pensar uma Dança sistêmica como estratégia para redimensionar ideias e memes que não correspondem à complexidade do corpo que produz Dança.

2.4 Parâmetros sistêmicos: memes replicadores relacionados à Dança que insistem em permanecer no sistema escolar

Segundo Vieira (2006), os sistemas apresentam parâmetros gerais que permitem relacioná-los com subsistemas. Três são os parâmetros básicos, fundamentais: permanência (todas as coisas têm de permanecer no tempo); meio ambiente (o sistema que envolve o sistema de referência, aberto) e a autonomia. Existem outros parâmetros, os chamados hierárquicos ou evolutivos como: composição, conectividade, estrutura, integridade, funcionalidade e

organização, todos eles são regidos e permeados pelo parâmetro mais importante, o da complexidade.

Mas enfatizamos que, dentre todos os parâmetros apresentados, o mais fugidio e sempre presente é a complexidade, que parece exprimir uma tendência evolutiva universal, característico, portanto em tudo que um ser humano faz, seja como criação científica ou artística. Complexidade comparece em toda a história universal, tem um caráter objetivo e assim exprime aspectos de uma obra de arte que independem da subjetividade de um criador ou observador. (Vieira, 2006, p. 90)

A sobrevivência dos sistemas abertos depende da manutenção do fluxo de interações com o meio, portanto, compreender as correlações existentes entre os sistemas Dança e Escola no conjunto pode deflagrar pistas para a identificação de estabilidades e permanências a partir das condições dos sistemas que garantem a continuidade da ausência de percepção da complexidade da Dança.

Para Vieira (2006), o parâmetro composição remete à formação do agregado (sistema); ele reflete a natureza dos elementos, como sua diversidade, quantidade, qualidade e informação. A conectividade é a capacidade que os elementos apresentam de estabelecer relações entre si e com o meio. Esse parâmetro também cuida dos processos seletivos quanto à aquisição ou rejeição de novos elementos no sistema. O sistema Escola apresenta uma organização de funcionamento pouco flexível a mudanças, portanto promover ações de Dança que desestabilizem a estrutura convencional do sistema Escola contribui para gerar crises no sistema, e para que se estabeleçam diferentes percepções acerca da Dança e da própria Escola.

Diferentemente do caráter estático ou de conservação, a permanência se refere ao sentido de continuidade dos processos de transformação. Permanecer é estar em um contínuo fluxo do tempo, é transformar-se pelos diálogos e pelas trocas evolutivas necessárias. Diz Vieira que todo sistema complexo consiste em desenvolver estratégias de permanência e que “[...] não chega a ser uma proposta ontológica fundada, mas é um princípio: o universo tende a permanecer” (Vieira, 2006, p. 106).

Nesse sentido, podemos afirmar que há no ambiente educacional nexos eficientes que não corroboram a permanência de complexidade nas relações entre Dança e Escola e que precisam ser ressignificados. O entendimento disso resulta na apresentação das relações entre Dança e Escola como implicadas uma na outra. Estamos sujeitos a paradigmas que sobrevivem, ganham permanência no tempo, mas isso não contradiz a ideia de que, uma vez constituídos, não possamos promover novas redes de relações.

Como diz Vieira (2006, p. 107), “[...] precisamos nos alimentar de uma complexidade nem sempre disponível”. É importante refletir sobre possíveis replicadores de hábitos cognitivos, memes em Dança que dificultam que novas conexões e outros nexos sejam criados. De acordo com Dawkins (2007, p. 67), “[...] nós somos máquinas de sobrevivência, mas, esse ‘nós’ não se restringe somente às pessoas”. Tudo que surge no mundo, pode-se afirmar, luta para a sua sobrevivência, organiza-se para produzir continuidade. O autor afirma ainda que há uma luta pela sobrevivência do estável, e conexões estáveis tendem a permanecer no seu ambiente, visto que seus mecanismos de sobrevivência são eficazes.

Richard Dawkins, como já apontado, é responsável pelo conceito de evolução cultural por meio dos memes, uma alusão ao replicador análoga à transmissão de informação genética do gene. O autor nomeou como meme a unidade replicadora de informação cultural, que se multiplica ao “saltar” de cérebro para cérebro, de corpo para corpo, através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação; criando, assim, conexões singulares entre corpo e ambiente. Ademais, a palavra meme guarda relação com a “memória”. Exemplos de meme são melodias, ideias, *slogans*, as modas no vestuário.

A memética de Dawkins suscitou antagonismos, em função das possíveis relações entre a genética e a evolução cultural, uma vez que, sabe-se, nada é estritamente determinado pela genética ou pelo ambiente, mas somos um produto complexo de ambos. De acordo com a professora Lenira Rengel, em sua tese “Corporeidade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação:

A memética propõe, com base na biologia evolutiva, uma teoriaprática para analisarmos os fenômenos da cultura. Richard Dawkins sugere que do mesmo modo que os genes são as unidades de transmissão das informações genéticas, os memes são as unidades de transmissão das informações culturais, passando de uma pessoa para outra, num processo de contaminação contínuo e inestancável. Memes são nossos modos de vestir, de comportamento, canções que ouvimos, livros que lemos, axiomas, ditados populares, por exemplo, e são transmitidos em grupos (ou complexos meméticos). Um exemplo: uma criança tem e/ou usa um *skate* (seja comprado ou feito com uma tábua e rodas), um tênis (seja de “grife” ou não) e o boné (seja roubado ou não). Note-se também (tênis, *skate*, boné), a chamada variação memética, quer dizer, o meme não é inerte e tampouco poderia ser, por inúmeras condições, entre elas, a local e a econômica (por exemplo). A grande maioria dos educandos não pode ter um tênis *nike* “original” ou ler um livro novo, tomar coca cola ou vestir a roupa da artista predileta que é vendida em lojas. (Rengel, 2007, p. 11)

Rengel (2007) salienta que certas posições vigentes, concernentes a esse tipo de entendimento de corpo que ainda são disseminados por meios de metáforas da mídia e da educação, afetam, de modo inapropriado, prejudicial, o aprendizado, o comportamento, a

atitude crítica e a criatividade dos educandos, principalmente. Entretanto, a força do desejo de mudança nesse contexto permanece como um meme que se replica na força que segue num fluxo de “contramare”¹⁵. “Mare” esta, que insiste em embaçar, reduzir a complexidade da Dança.

Insisto, porém, em seguir no fluxo das águas, horas correntes, horas calmas, secas, mas buscando abrir nascentes, pois, quando constatamos, somos impelidos a buscar caminhos ainda não trilhados, que não se fazem sem abertura ao risco. Como afirma Freire, “[...]no mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência” (Freire, 2003, p. 77).

Balanço, Balancei, Balançarei!

É preciso que outros memes relacionados à Dança, ao corpo, ao espaço, às incertezas, às possibilidades de movimento possam ser experienciados, percebidos a partir da inseparabilidade entre produto e produção, sujeito e objeto, disciplinas e conteúdo, alunos/as, professores/as e comunidade.

É preciso propor ações em Dança que desestabilizem lógicas pautadas em binômios que separam, compararam, desqualificam como: “aluno-obediente, aluno bagunçado”, “professor detentor do conhecimento” “alunos silenciados”, “aluno nota dez”, “aluno nota zero”, “Matemática é mais importante que Dança”. Assim, é importante investigar que memes podem estar a se replicar no contexto da escola que “embaçam” compreensões acerca do corpo como arquitetura de processos (Katz, 2005).

Dessa forma, é possível afirmar que o sistema Escola se mostra competente na construção e replicação desses memes que desqualificam a Dança. Como afirma Rengel (2007, p. 13), “[...] crianças são vulneráveis e acreditam nas informações (nos memes) que lhes são dadas”. Por isso a importância de refletir sobre a desconstrução desses memes, modificá-los sistematicamente, não apenas na sala de dança, ou seja, nas “partes”. Portanto, a Dança sistêmica, proposta nesta tese, é entendida como um meme que poderá ser transmitido de corpo para corpo, como ferramenta para a consolidação da complexidade da Dança na Escola.

Dança é coisa de meninas; cê é viado é? Vacilou dançou; dança para meninas dança para meninas; quer moleza vai dançar; com dança vai morrer de fome; quem dança não pensa; quem pensa não dança; dança é coisa de boiola; para que dança? Não posso dançar, minha religião não permite; junta os passinhos da dancinha; esqueça tudo e comece a dançar. (memes recolhidos pela autora)¹⁵

¹⁵ Esse memes foram recolhidos em diferentes momentos: aulas, oficinas, reuniões, comemorações festivas no contexto educacionais experienciados e pesquisados. As falas são de alunos/as professores/as, funcionários/as, corredores/as, pais/mães de alunos/as.

Memes, como a de tábula rasa, por exemplo, estão presentes em discursos – entendidos discursos como verbais e não verbais – e desempenham operações cognitivas com funções mais diversas que emergem das práticas sociais, atuam na formação dos padrões. Portanto, é importante reavaliar memes nocivos à complexidade do sistema Dança. Esses memes fortalecem lógicas separatistas na Escola, como: “meninas dançam e meninos jogam bola”, “use a cabeça”, “pare de pensar”, precisam ser questionadas.

A Dança na Escola está para um “corpo universal recipiente”? Como afirma Katz (2005, p. 43) “[...] quem se detiver nessa justificativa da Dança como língua universal, perceberá o quanto ela tem de simplória, como acontece aos frutos de convicção e não de descobertas”. “A Dança não é um saber-*shazam*” (Katz, 2005, p. 45). A palavra *Shazam* é utilizada como uma metáfora da mágica, do instantâneo que precede como algo (Dança) que vem de algum outro lugar e adentra o corpo. De acordo com Rengel (2007, p. 91), “[...] o corpo age em relações, em uma transformação de signos em signos”.

Essa concepção deflagra uma cisão entre mente-corpo, dança-pensamento. Mente, corpo, Dança são sistemas correlacionados, conectados; quando o corpo produz Dança, produz pensamento.

Quando o corpo pensa, isto é, quando o corpo organiza o seu movimento com um tipo de organização semelhante ao que promove o surgimento dos nossos pensamentos, então ele dança. Pensamento entendido como o jeito que o movimento encontrou para se apresentar. (Katz, 2005, p. 3)

Para tanto, torna-se fundamental a construção de memes que atualizem conceitos referentes ao corpo, ao movimento. Dança que descarte o entendimento do corpo como um recipiente no qual movimentos podem ser “passados”, introduzidos. O processo é dinâmico, transitório e se organiza sempre em curso.

A Dança, espaço, tempo e movimento são investigados a partir da lógica das conexões, portanto, torna-se premente a promoção de ações indisciplinares. Ação corporal – é a ação que comprehende um envolvimento total da pessoa, racional, emocional e físico. “Ação física – é a ação que comprehende a função mecânica do corpo” (Rengel, 2001, p. 20). Assim, tratar os termos corpo e corporal na Escola pública a partir de todos os aspectos mente-razão/mente-emoção/corpo-sensível/corpo-mecânico, como afirma Rengel, a partir de Laban, “[...] para sinônimos desta totalidade de corpo encontramos nos livros de Laban: corpo-mente (Laban, 1978), aspectos espirituais, mentais e emocionais do movimento” (Laban, 1966, 1984) (Rengel, 2001, p. 12).

A proposta é *balançar* paredes endurecidas, separadas, propor deslocar conceitos para que o sistema Escola/Dança possa variar as simetrias relacionadas aos fatores tempo/espaço e passe a adquirir novas propriedades. A novidade aparece nessa situação como uma possibilidade na direção da condição de instabilidade desses sistemas.

A intenção foi atuar para condições de uma Dança sistêmica que possa fomentar novos memes, que modifiquem e entrelacem conexões corpo-dança-escola, o cotidiano, o repetitivo na escola, o tempo livre, hábitos recorrentes, o pátio, o recreio, enfim, tudo que compõe e faz existir nas relações, a fim de que outros memes, possam emergir no contexto.

Para Dawkins (2007, p. 332),

Sempre que surgirem condições para que um novo tipo de replicador possa produzir cópias de si mesmo, o novo replicador tenderá a tomar as rédeas da situação e iniciar um novo tipo de evolução. Uma vez começada essa evolução, ela não terá, em nenhum sentido, de se submeter à antiga.

É no ambiente que os sistemas promovem trocas, e nele se encontram os elementos necessários para o sistema efetivar os seus processos de permanência. Para identificar esses fluxos relacionais é importante que sejam percebidas as recorrências de memes relacionados à fragmentação de espaço-tempo, à ausência de complexidade que permanecem circulando.

A Dança na Escola pode sim estar por um fio, pois a conjuntura paradigmática não propicia a mudança e advoga pela permanência de padrões que propagam entendimentos, nexos que, na maioria das vezes, estão assentados em desinformações relacionadas à complexidade na área da Dança. A continuidade, a permanência das conexões, os hábitos recorrentes que não corroboram a complexidade dos fenômenos, estão correlacionados com a repetição desses memes que tornam o sistema mais coeso e fechado à flexibilidade.

De acordo com Vieira (2006), os sistemas profundamente especializados “fazem bem” àquilo que se propõem, mas têm dificuldades de readaptação diante de crises. O processo da crise é a transição que não passa por uma transformação suave. As crises evidenciam que os sistemas “apegam-se” à estabilidade e promovem estratégias de permanência para sua continuidade.

Pode-se afirmar que há uma eficiência nos modos de conexão das informações que favorecem a permanência do sistema educacional disjunto, com memes replicadores que ganham continuidade no tempo, garantindo seus nexos e conexões com o contexto. Esses memes, mesmo apresentando transformações, preservam a continuidade de seus mecanismos, seus modos operantes que não contribuem para a complexidade sistêmica. Esse modelo estrutural propicia coesão e coerência, e não a flexibilidade do sistema.

Nesse sentido, a Escola deve propor ações que viabilizem atualizar conceitos, palavras-movimento, compreendendo que experienciar Dança não diz respeito a parar de pensar e apenas mover o físico. Não podemos admitir que o corpo que produz Dança seja análogo apenas a ajustes de alavancas ósseas dirigidas apenas pelo cérebro. O processo é sensório-motor, junto. Nessa rede complexa, ao *balançar* ideias do corpo, Dança, mente e corpo são inseparáveis.

2.5 Paradigmas e disciplinas

Na chave de entendimento deste estudo, a noção de paradigma se refere a crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade (Vasconcellos, 2018). Inclui modelos, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. Um paradigma comporta certo número de relações, regras, normas, lógicas bem precisas, entre conceitos e noções básicas que organizam os discursos e/ou práticas. “O tempo todo estamos vendo o mundo por meio de nossos paradigmas” (Vasconcellos, 2018, p. 30).

Nossos paradigmas influenciam nossas ações em sala de aula, portanto, pensar nessa transversalidade possibilita a inserção da complexidade da disciplina de Dança a partir de ações sistêmicas. Buscar possibilidades de articulação entre a complexidade e o pensamento sistêmico redimensiona as relações entre Dança e Escola.

Nesse âmbito, Vasconcellos (2018) descreve o “paradigma tradicional” tendo como base três pressupostos: o pressuposto da crença na simplicidade, que separa a complexidade em partes para poder entender o todo, estabelece-se categorias para em seguida proceder-se à classificação dos objetos ou fenômenos que inclui atitudes dualistas, compartmentadas, fragmentadas, pautadas sob a lógica da disjunção. Decorre da premissa de que para conhecer é preciso quantificar, mensura, separar.

O pressuposto da estabilidade, que alude à ideia de um mundo estável, ordenado em que os fenômenos podem ser descritos, mensurados; universo absoluto que se movimenta independentemente dos objetos que se situam nele. A natureza vista como um mecanismo simples e reversível. E o pressuposto da objetividade que consiste na crença de que é possível conhecer objetivamente o mundo; de que a realidade pode ser descrita de modo fidedigno, imparcial. O mundo apartado, independente do observador.

Assim, o “paradigma tradicional” se revela inadequado para lidarmos com situações complexas que não se relacionam com aquilo que não conseguimos fazer, ou explicar, uma vez que, segundo Vasconcellos (2018), essa ciência tradicional trabalha com dinâmicas

simplificadoras e disjuntivas que resultam na compartimentação do saber, na fragmentação do conhecimento.

Essa disjunção é a operação que separa o que está ligado, estabelecendo, assim, categorias para, em seguida, proceder à classificação dos objetos ou fenômenos, já então concebidos como entidades delimitadas e separadas umas das outras. A disjunção é um dos principais aspectos do pensamento simplificador.

Vasconcellos aponta para uma mudança de paradigma, pois considera que não há um único paradigma que possa dar conta na complexidade da vida, portanto, é preciso haver mudanças profundas em nossa percepção de mundo, principalmente na divisão do tempo. Afinal, o tempo está inexoravelmente interligado às práticas sociais, e as vivências dos indivíduos estão imbricadas nessa teia complexa. Corpo-contexto são campos de forças entrelaçados; assim, é necessário perceber a hibridez, as estratégias, os modos de organizar o tempo-espacó. São muitos impedimentos, neste caso, precisa ser pensando como fator de criação para que novas informações possam emergir.

Não há, portanto, como perceber os fenômenos apartados do contexto e vice-versa, não há como representá-los de modo linear. A realidade não é o reflexo de um espelho, não imagem pura, mas contaminada, borrada, mesclada com tudo que a cerca. Informações que se organizam em tempo real no/pelo corpo, e que a todo instante produzem novas informações que não seguem os modelos ideais, baseados na falácia da existência de um observador neutro, na perspectiva de um corpo apartado da psique, da emoção, do conhecimento. Perspectiva essa que alude a processos regulares, regrados, fixos e previsíveis, e que busca certezas absolutas que se baseiam em premissas dualistas de causa e efeito.

Por essa perspectiva, Vasconcellos (2018) aponta a importância do pensamento complexo para que possamos refletir a luz da relação, do conhecimento implicado da co-dependência dos fenômenos. A autora enfatiza que o corpo da modernidade, ou corpo máquina, precisa coexistir com o corpo vivencial que não alude à substância alguma, não tem referente fixo fora de nossa experiência. O conhecimento parte do processo relacional, trocamos com o entorno no qual estamos “emaranhados” em uma rede fluente de relações, o que implica que estamos comprometidos em uma dinâmica de transformação com o ambiente.

Assim, permanecer tratando a Dança, Corpo, Escola e as pessoas, de modo apartado da realidade contribui para a continuidade da replicação de modos de pensamento que não comungam com a complexidade da teia da vida. Vem daí a importância de promover na Escola ações que possibilitem diálogos que favoreçam a atualização quando o assunto é corpo,

movimento, Dança, para que hábitos que não correspondem à complexidade desses sistemas possam ser percebidos, experienciados e novas informações sejam internalizadas, accordadas com a memória já existente no sistema.

É preciso perceber que a ciência tradicional é inadequada para lidarmos com situações complexas – a Escola, a sala de aula, a Dança – pois não se organiza a partir da justaposição de fatos, e porque a Dança não se resume a juntar os passos. A Escola deveria se propor a ser um espaço de atravessamentos dinâmicos de possibilidades, de conexões, conflitos, afetos, local de encontro.

A rotina prevista pelo tempo cronometrado e controlado entre as disciplinas difere do movimento das crianças desde a chegada, na entrada pelo portão, nas corridas ao pátio, nos encontros com os amigos. Muitas informações em processo precisaram ser “escutadas” em sua complexidade. Denominei essa “escuta” sistêmica de *passos para ouvir ao pé do portão da escola*. A pressa em ter que corresponder ao tempo fragmentado das aulas, a rotina entrecortada por um sinal separador, a presença constante de modos de tratamento violentos entre os educandos e a falta de tempo para essa “escuta” podem impedir que a cadeia complexa da trama entre os fios Escola-Dança-realidade pode ser percebida.

A falta de escuta ou de acolhida à inquietação do estudante, assim como a falta de respeito à diversidade de saberes dispostos no horizonte do educando, é um obstáculo ao mesmo técnico e ético ao advento da criatividade no interior do processo educacional. É imperativo prestar atenção aos sinais incipientes de transformação das formas postas em crise (Sodré, 2012, p. 152).

Observar, perceber, acolher a explosão de movimentos das crianças é perceber a complexidade que explode em cada gesto produzido por elas, ou seja, perceber a Dança sistematicamente. Compreender que a Dança “ali”, pode já estar sendo engendrada a partir dos encontros, das relações estabelecidas. E a ausência desta percepção reverbera no contexto. Um contexto que não dialoga de modo sistêmico com as pessoas, professores, funcionários, família, alunos e alunas, que não abre espaço para discutir problemas como a violência, a ausência de estímulo nas aulas, a tristeza de muitos/as crianças, adolescentes e adultos, o cansaço da vida.

As chaves se encontram em converter a EDUCAÇÃO em espaços estratégicos de cruzamento e interação entre as diversas linguagens, culturas e escrituras que povoam a rua e a casa, o mundo do trabalho e da política, pois só então a escola poderá ser o lugar de abertura (e reconhecimento de) ao outro e aos outros. (Martin-Barbero, 2014, p. 142)

A percepção dos níveis de complexidade nesse ambiente é fundamental. Dialogar com o cotidiano dos estudantes é premissa. Escutar os estudantes e, a partir dessa escuta, desenvolver conexões entre a Escola e a vida, pois como afirma Vieira (2006), sem isso dificilmente sobrevivemos em uma realidade complexa. A complexidade é uma condição da vida, uma realidade dinâmica, não linear, que é ambígua, ambivalente.

Compreendo que a fragmentação da estrutura Escolar no quesito de tempo, espacialidade que se configuram também nos modos de relações, mas, como afirma Rengel (2022, p. 50), nesse caso é preciso ir “a favor de como é o corpo”, desenvolver ações de Dança nas quais, ainda que em espaços apartados, com mobiliário estável (cadeiras sempre enfileiradas, sequenciadas), se busque construir outros movimentos, tempos “dentro” do padrão estabilizado. A intenção foi promover ações que possibilitessem o surgimento de outras ideias, relacionadas ao tempo e à espacialidade “dentro” do tempo e espaço habitual.

Faz-se necessário produzir novas informações no sistema estabilizado a partir das restrições impostas pelo sistema.

Já nos alertava Foucault (1987, p. 126),

A ordenação por fileiras, no século XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que obtém de semana em semana, mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe essa repartição de valores ou de méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Entendendo que o deslocar das cadeiras enfileiradas e sequenciadas leva quase todo o tempo de aula, desenvolvi, a partir das filas, dos/as alunos/as encadeirados/as, sentados/as. Se o tempo é escasso, proponho dinâmicas que façam com que os/as estudantes reflitam de modo autônomo essas questões (TempoEspaçoInformaçãoComplexidadeCorpoDança).

Seguir com as restrições implicadas, para questioná-las. Foi assim que comecei a propor reflexões com os/as estudantes indagando o corpo no espaço da Escola, na sala de aula, a partir da cadeira, do hábito de estar sentados/as cotidianamente em uma mesma organização espacial. A proposta era que pudessem se relacionar com a cadeira de modos diferentes do habitual (filas ordenadas), experimentando outras referências espaciais, formando rodas, diagonais, dois a

dois... Relacionando também os níveis (baixo, médio e alto). Subir na cadeira, deitar a cadeira, se perceber corpo/cadeira. Poder se sentar/dizer de muitas maneiras e assim poder criar fazeres que desinstalassem a ideia de não haver possibilidades para o novo.

Importa também propor dinâmicas que possibilitem a reflexão do tempo destinado às disciplinas, criar outros tempos “dentro” do tempo estimado, um vez que estamos implicados nos nossos modos de pensar, pois o que eu penso eu pratico. Criar juntamente com os/as estudantes e professores/as circuitos de aulas que possam ser organizadas de modo que as especificidades se conectem de modo criativo, fazendo com que a aula e os conteúdos possam ser experienciados de modos criativos que se diferenciem do modelo padrão habitual.

As possibilidades são muitas, sempre há jeitos, acordos que podem ser reorganizados no espaço da sala, mas dependerá da abertura, da flexibilidade por parte dos/as docentes em embarcar no movimento de experimentar junto e, assim, encontrar outras complexidades no que parece estar imutável. A premissa é buscar conexões entre as disciplinas, interligar conteúdos, temas geradores que fazem sentido na vida dos educandos.

A atitude criadora não está associada especificamente à disciplina de Dança, mas pensar a práxis a partir de uma atitude poética, não no senso estrito de escrever poesia, mas no sentido etimológico da palavra *poesis*, produção, criação. Para que o sistema ganhe mais complexidade, é necessário o envolvimento do todo de alguma forma. Sensibilizar o sistema requer a participação não somente das Artes, como afirma Rios (2003, p. 97): “[...] a sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano”.

O hábito de considerar que a criatividade existe somente em disciplinas como Artes e Dança pode ser percebido como mais um dualismo que separa a produção de subjetividade da pessoa, ou seja, na aula de matemática não podemos ser criativos e na aula de Dança – por ser mais “livre”, diferente dos padrões habituais – o educando pode produzir suas subjetividades.

Ao produzir sua vida, a pessoa realiza uma obra análoga à obra de arte. O ser humano é simbólico: a racionalidade, a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da pessoa, e precisam ser consideradas. Segundo Vieira (2006, p. 115), “[...] o preço pago por estas incursões ao *novo* é na forma de restruturação e reorganização”. Para o autor, é justamente nessa fricção, que não é determinista, mas dinâmica, que outros modos de organização são concebidos. Nesse movimento, o sistema passa a adquirir não só a capacidade de perceber informação, mas também de elaborar novas informações.

Desabituar hábitos e estereótipos – como a visão segundo a qual a aula ao ar livre é sinônimo de aula descompromissada ou que a produção criativa se limita a alguma disciplina específica – vai depender do desejo de mudanças, portanto, exige a flexibilização dos sujeitos envolvidos no processo. Para entender tal premissa, é preciso compreender que o contexto precisa modificar a organização estabelecida, promover quebras, pequenas mudanças na rotina escolar para que o sistema se familiarize com a novidade. Afinal, como já citado anteriormente, sistemas estabilizados querem sobreviver e, logo, tendem a “matar” novas formas de vida que tentam crescer (Vieira, 2006).

Para que novos modos de relação entre os sistemas possam sobreviver e estabelecer memória, é necessária a repetição – seja ao mudar as cadeiras de fila para a roda, para diagonal, seja para retirar as cadeiras. Criar proposições que desbloqueiem percepções arraigadas. Apresentar o *chão* da sala como um nível que pode e deve ser investigado, pois as tentativas de sair da cadeira, geralmente, são percebidas pelos/as estudantes como algo fora da “ordem”. Solicitar que sentem no chão suscita a pergunta: “como assim, professora?”.

Assim, é no aprendizado de Dança que se percebe que aprender um passo novo não é mágica. Ao contrário, geralmente, há estranhamento inicial, às vezes causa até repulsa. Por isso é preciso construir familiaridade, para que as pessoas envolvidas possam elaborar seus acordos, jeitos, e fazer o seu melhor com o manancial de informações que não cessam nunca e não estão separadas das experiências de vida de cada um. Cada pessoa organizará, a seu modo, e nesse trânsito, a complexidade que tende a crescer, sendo que, neste caso, os sistemas podem ganhar estratégias de permanência.

Importa refletir criticamente com ações de Dança a simplificação e fragmentação desse modelo que se pauta sempre na divisão do tempo, dos espaços que mantêm um padrão estabelecido que nega, dificulta que o corpo-aluno possa perceber que há outros modos de se relacionar com o espaço, diferentes do estar sentado na cadeira.

Por exemplo, o chão quase nunca é experimentado pelos/as estudantes; a hierárquica da bipédia é suprema, e experimentar apenas um modo de perceber o corpo no espaço acarreta outros problemas relacionados, pois se percebe apenas um modo de deslocamento que é a marcha, quando, na verdade, podemos nos deslocar de modos que não mobilizem apenas os membros inferiores. Quando nos arrastamos, rolamos, engatinhamos nós também nos deslocamos.

Não estou, com essa afirmação, negando que os/as estudantes não possam investigar Dança também sentados na cadeira. Antes da chegada do balanço, a cadeira foi, e continua

sendo, um objeto importantíssimo para que os/as educandos/as possam de fato perceber outros referenciais, distintos do modo que ela é inserida na sala de aula.

A reflexão perpassa pelo problema, neste caso, o problema dos/as estudantes permanecerem por horas enfileirados. Tal fato é o mote para que eles/as possam fazer reflexões críticas sobre a permanência arraigada desse padrão que impõe na Escola e, assim, possam dialogar sobre a configuração do espaço de aprendizagem, especificamente para a Dança.

A complexidade do sistema Dança implica a experiência de combinações possíveis e, como afirma Regel (2001), a partir da combinação dos três fatores (Espaço, Peso e Tempo) podemos construir infinitas possibilidades, como torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar, sacudir, correr, saltar e outras ações dessas derivadas. Esses fatores são condicionantes para as ações básicas, e experienciá-los na sala de aula é fator relevante como elemento gerador de novas organizações estruturais e simbólicas.

Para que o sistema adquira novas propriedades, é preciso haver disponibilidade para aceitar a novidade, o repentina, o que não é controlado de modo central. A instabilidade precisa ser percebida e aceita. É necessário perceber que não há trajetória dada, que é um processo bifurcado, e nesta perspectiva, o não-controlado impõe condições múltiplas, não havendo uma única saída. Em um sistema complexo, é preciso perceber o surgimento de ações repentinhas, que são resultados de interações múltiplas entre corpo/ambiente. Para que o novo possa sobreviver no sistema, é necessário haver redes de conexão, interação para que as informações ganhem estabilidade no sistema.

Será que a Escola pública está aberta para assimilar novos modos de organização, conexões referentes ao corpo-espacotempo? A maneira como são compreendidas as relações entre espaço, tempo e movimento implica na relação.

O termo pensamento sistêmico surge na ciência contemporânea no início do século XX, e apresenta uma perspectiva ampla e integradora dos fenômenos. Reconhece a conectividade e a influência das partes na configuração do todo, diferentemente do pensamento analítico, uma visão mecanicista e fragmentada do mundo, que predominou na ciência clássica.

Assim, tratar a Dança como sistema complexo, que pode se organizar de diferentes modos, jeitos, a depender do contexto, pode contribuir para desfazer acepções que relacionam Dança a uma habilidade não cognitiva apartada da complexidade. Danças que provoquem estímulos, mudanças na organização do movimento e suas qualidades. Mover o imaginário dos/as professores/as, pais/mães, estudantes, funcionários/as. Para a Dança que liga “o baile

todo” para produzir o que Barros denominou de “porosidade no que está endurecido” (Barros, 2003, p. 2 *apud* Dias, 2012, p. 39).

2.6 Modo disciplinar que *embaca* a complexidade – Entre crises, vou *balançando*, mudando o corpo/espaco de lugar

A complexidade implica a construção de outros modos de relações que não sejam pautados sobre modelos, certezas absolutas e planos fixos. Propor a disciplina Dança tendo como referência as teorias do Pensamento Complexo e a Teoria Geral dos Sistemas configura uma estratégia que possibilita produzir articulações relacionais, a fim de promover a complexidade entre Dança e Escola no enfrentamento das demandas atuais.

De acordo com Morin (2015), sistema é uma palavra-raiz para complexidade. O reconhecimento da complexidade de certa forma está na própria origem do pensamento sistêmico; são duas noções indissociáveis. O pensamento sistêmico, portanto, torna-se um operador fundamental para tratar um modelo paradigmático disjuntor, fragmentado em disciplinas como é o sistema Dança-Escola.

Manifestar o complexo nas relações entre Dança e Escola nesse ambiente que não se pensa como tal, e que permanece inserido em um paradigma de fragmentação, fortalece o campo da Dança. Fortalece no sentido em que a Dança é um conhecimento extremamente complexo. Como afirma Katz (1999, p. 15)

Quando um corpo aprende a dança, promove uma das mais extraordinárias assembleias entre as suas aptidões evolutivas, uma vez que dançar implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas envolvidos na formação do corpo humano.

Muito se fala sobre a arte ser compreendida como uma forma de conhecimento, porém essa afirmação não condiz com grande parte da atuação escolar. A expressão artística, na maior parte das vezes, não é suficientemente valorizada, sendo, até mesmo, classificada hierarquicamente como menos importante no contexto educacional.

Muitos equívocos relacionados ao campo da Dança na Escola são replicados continuamente, e as implicações geram dificuldades para o entendimento da complexidade da área. Conceber a Dança a serviço da animação de festas, em calendários comemorativos é um desses equívocos, por exemplo.

Desvalorizar o artístico é matar, em altos níveis de complexidade, nossa Humanidade. Insistimos aqui: a Arte é o tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real. Não nos basta acreditar em uma certa realidade, temos

que aprender caminhos complexos para tentar atingi-la, e temos que fazer isso para sobreviver, não só em corpo, mas nos signos que já somos capazes de produzir, e extrasomatizar, além das necessidades biológicas. (Vieira, 2006, p. 86)

A Dança na Escola a partir do pensamento sistêmico se caracteriza por compreender as redes complexas que atravessam as disciplinas, isto é, a sala de aula pode ser o pátio, a quadra, a cozinha, a rua, a portaria. Trata-se de aproximar tudo o que lhe é contextual, compreendendo as condições culturais e sociais para que se estabeleça uma comunicação com base num pensamento complexo.

Construir modos criativos de inter-relação entre Dança e Escola é uma forma possível de perceber o mundo. Mais ainda é uma forma de sobrevivência pela elaboração de altos níveis de complexidade. Além disso, como afirma Vieira (2006, p. 127),

A arte, e no caso, a dança, não é meramente uma expressão artística no sentido trivializado que essa expressão costuma receber; não é um devaneio de pessoas sem “praticidade” ou ainda um produto supérfluo diante de concepções mais “objetivas”. É uma manifestação de complexidade e de evolução, é um reflexo de valores mais elevados, que a Humanidade tem tentado vivenciar.

Nessa chave de compreensão, na qual pensamento sistêmico e complexidade são vistos como indissociáveis, o pensamento sistêmico atua como ação conceitual metodológica, articulada à promoção de conectividade a partir das múltiplas relações que se processam entre disciplinas, professores/as, familiares, funcionários/as, a rua, o bairro.

O paradigma do pensamento sistêmico para a educação no terceiro milênio se baseia em pesquisas a partir do funcionamento das relações intrínsecas mente-corpo e propõem que daí se derivem possibilidades para redimensionar modelos educacionais. O intuito é compreender reflexões a ele associadas como ações que possam desestabilizar as fronteiras disciplinares. Nesse sentido, a Dança não aparece apenas como uma disciplina colocada entre outras, mas como uma disciplina constituída no e pelo, entre outras.

De acordo com Vasconcellos (2018), o pensamento sistêmico se constrói a partir de três pressupostos: a complexidade (trata da contradição), instabilidade (trata a questão da desordem molecular) e a intersubjetividade (trata do princípio da incerteza). Para melhor compreensão desse pensamento, Vasconcellos (2018), distingue uma relação de recursividade entre essas três dimensões. Por isso cunha a expressão “Pensamento Sistêmico Novo-paradigmático”.

Pensar sistemicamente é pensar essas três dimensões que constituem em conjunto uma percepção de mundo sistêmica. O pressuposto da instabilidade reconhece que o mundo está em

processo de tornar-se; considera a indeterminação, a imprevisibilidade de alguns fenômenos, assim como sua irreversibilidade e consequente incontrolabilidade.

Mundo que não pode ser percebido como estável. Hoje, não só cientistas, como também profissionais de diversas áreas e leigos, estão falando de caos, caos determinístico, lógica da desordem, incertezas e assimetrias, dinâmicas caóticas, dinâmicas singulares, atratores estranhos, de fenômenos imprevisíveis do universo. E há muitas propostas de aplicação da teoria do caos à economia, ao tráfego urbano, a casos de pânico coletivo, enfim, para compreensão de diversos fenômenos complexos. (Vasconcellos, 2018, p. 118)

Crise-escola-saladedança-cadeirasenfileiradas-espaçospadronizados-hábitoestabilizado-memes-reogarnizar-tempos-cadeirasbalanços-equilíbriodinâmicoinstável. Balanços sistêmicos que se organizam a partir da instabilidade do sistema Escola podem ser um caminho para escapar da análise simplificadora desta fragmentação que simplifica o que é complexo! É preciso, portanto, que a estrutura disciplinar possa ser mais flexível, porosa às mudanças, à instabilidade do sistema, aceitar a imprevisibilidade, modificar tempos simétricos, juntar, mexer, propor agenciamentos coletivos diferentes da homogeneização desses espaços.

A necessidade de se construírem redes de ações de Dança sistêmicas que favoreçam a conexão entre outros sistemas fora da disciplina de Dança, no intuito de desestabilizar ideias deterministas de causa e efeito, de corpos universais etc. Poder perceber o pressuposto da instabilidade nos processos de construção de conhecimento, neste caso a Dança, é condição fundante para entender que corpo e ambiente estão correlacionados e que não devem ser percebidos isolados, pois se constituem e se organizam a partir de seu contexto, seja este linear, disciplinador, hierárquico, sistêmico, em rede.

O pressuposto da intersubjetividade é o reconhecimento da impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo. Reconhece-se a inexistência de uma realidade independente do observador, e a inevitável impossibilidade devida à forma como somos biologicamente constituídos.

Segundo Najmanovich (2001), a perspectiva linear pressupõe um único foco, que no espaço da Escola se organiza de cima para baixo (diretor/a, funcionários/a, professores/a-alunos/as). Em acordo com Demo (2002), a não linearidade não exclui o linear, porque dele também faz parte, porém é preciso ultrapassar a noção de simples organização das partes. Segundo este autor:

A não linearidade implica o equilíbrio e desequilíbrio, já que a segurança de algo fechado coincide com sua morte. Para continuar existindo é mister mudar, não apenas mudar linearmente, de modo tranquilo, previsível, controlável, mas criativo, surpreendente, arriscado. (Demo, 2002, p. 17)

É sabido que os modos como os/as estudantes se relacionam com os fatores tempo e espaço na Escola têm implicações em seus processos formativos. Por isso, a Dança organizada de modo sistêmico propõe construir “ramos” que possam ressignificar os espaços habituais. A quadra, o pátio, o corredor, a escada, o quintal da Escola pode ser percebido como espaços que potencializam a produção de outras percepções acerca dos fatores corpo, Dança, espaço. Um argumento é o de que esses espaços são estruturados e pensados como “espaço útil”, no intuito de controlar e dividir as crianças.

Outro argumento é o de que é possível uma multiplicidade de espaços, ou seja, construir outras espacialidades “dentro” do espaço esquadrinhado e padronizador. As escolas são cada vez mais homogeneizadas, tanto em conteúdo como em funcionamento. A geometria verticalizada do lugar tradicional do/a professor/a, os currículos organizados em bases de disciplinas separadas se relacionam diretamente com a dinâmica rotineira, segmentada e repetitiva da escola, ou seja, da disjunção.

A Escola é exímia na arte da divisão, e a disciplina é fruto disso, procedendo em primeiro lugar à distribuição das pessoas no espaço.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (Foucault, 1987, p. 126)

Figura 3 – Carteiras enfileiradas Escola Municipal Campinas de Pirajá



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Na perspectiva da Dança sistêmica, refletir noções de espaço é fundamental, pois as relações se processam na interação com o espaço implicado, a Escola. Como afirma Rengel (2015, p. 149),

O espaço que configuro em uma sala de aula, em uma tela, no trabalho, por exemplo mostra a maneira que hierarquizamos, ou não, as direções, as posições (das coisas, das pessoas). Mostra como sentimos, como pensamos, como metaforizamos. Um comprometimento com o espaço, no espaço que atuamos.

Formular dinâmicas de Dança sistêmica que viabilizem manifestar as assimetrias do espaço, do tempo se aproxima da instabilidade dos sistemas instáveis. Ilya Prigogine nos ensinou que os sistemas estáveis são a exceção, e não a regra, e afirma: “Desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo sentido. Doravante, elas exprimem possibilidades” (*idem*, 2011, p. 12).

Assim, pensar a Dança na Escola a partir do pressuposto da instabilidade requer uma mudança de perspectiva de crença em um mundo previsível, linear que repete jargões como: “filho de peixe, peixinho...”. Na perspectiva da complexidade, o jargão perpassa por outra conotação: ‘filho de peixe, peixão pode ser que sim, poder ser que não’, ou seja, não há como determinar o fluxo, o encadeamento dos acontecimentos, dado que as informações não se depositam no corpo, transformam-se com corpo.

De acordo com Morin (2002, p. 37), “[...] as disciplinas têm uma história de nascimento, institucionalização, evolução e decadência”, tendo a organização disciplinar se instituído no século XIX. Demo (2002) afirma que se torna urgente superar o conhecimento “disciplinarizado” porque fragmenta o conhecimento.

Nesse sentido, Pellanda (2009) enfatiza a interação, a não separação sujeito e objeto, sustentando que não há um mundo externo “lá fora” a ser representado “aqui dentro”. Ou, ainda, como afirma Najmanovich (2001) o “[...] sujeito não está fora do quadro como um observador, não há representação, todo conhecimento é construído no processo de interação”. Dança na Escola convive com estruturas e dinâmicas não previsíveis, não controladas. Dança na Escola tem probabilidades que implicam a existência de múltiplos acordos.

Não há como definir o modo como as relações vão ocorrer, o que se pode fazer é a definição de uma lógica organizacional, de procedimentos a serem adotados para produzir e tentar garantir novas propriedades, novas organizações, ou seja outros e novos movimentos de correlação entre Dança e Escola.

Vieira (2006) alerta que nosso conhecimento mais clássico não consegue captar os aspectos complexos das novas e, por vezes, incontroladas situações que surgem em nossas atividades. Superar limites e modelos que nos foram atribuídos cognitivamente, referentes ao

determinismo e ordenação, exigem esforços emergenciais para desenvolver diferentes modos operantes.

De acordo com a professora Maria Cândida Moraes (1997), a visão mecânica separa as pessoas de seus relacionamentos, não reconhecendo a importância do contexto no qual umas e outros estão inseridos. No entendimento mecanicista, os objetos estão fora do contexto e são determinados antes do processo instrucional.

O avanço no entendimento do sistema Dança/Escola a partir da sua complexidade implica desenvolver elos de conectividade entre as divisões disciplinares a partir de ações de Dança em rede, de modo a produzir porosidade nas fronteiras disciplinares, buscando transformar o gerador dessas fronteiras, ou seja, o contexto.

Propor ações em Dança que se organizem de modo relacional é um disparador para modificar a rotina habitual no contexto da Escola e, concomitantemente, atualizar conceitos em relação à complexidade do sistema Dança. A complexidade não se configura com início, meio e fim; ela acontece de modo processual, em trânsito.

Para Demo (2002, p. 11), “[...] a complexidade não surge apenas da combinatória de componentes, sem perceber que os próprios componentes já são complexos, em si e em sua combinatória”. Sala, disciplinas, alunos/as, professores/as, funcionários/as não são partes moldáveis; cada parte é também um todo em relação a outras partes. São sistemas complexos que trocam e se relacionam ininterruptamente. Complexificar as relações entre Dança e Escola é um processo de ações locais, que coloca em jogo uma multiplicidade de problemas específicos, para os quais se devem encontrar vias próprias de definição e solução.

A permanência da disciplina é comumente entendida como obediência estrita à autoridade e às normas de organização da Escola. O conhecimento é fragmentado em disciplinas isoladas como se não tivessem nada a ver com a mesma realidade da qual tratam. Separa-se a Escola em disciplinas e, no entanto, a realidade é tecida por redes e interações.

Moraes (1997, p. 51) adverte que

A escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade sendo o professor o único responsável pela transmissão do conhecimento, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes.

A fragmentação do conhecimento em disciplinas no contexto educacional e a forte crença na ideia de ordem, portanto, contribuem para a permanência do conceito de simplicidade

como paradigma dominante na abordagem que repercute a Dança na escola, como veremos a seguir.

2.7 Do perscrutar da crise da Escola ao balanço da Dança sistêmica – *Balançaê!*

Vale ressaltar que as vidas, os corpos têm linearidade, movimentos retos, limites, mas a recorrente repetição estrutural do mobiliário escolar em fileiras encadeiradas que se organizam em um único referencial que é o olhar para a lousa e o/a professor/a à frente não estimula o desenvolvimento de outras percepções acerca do corpo/espaco/movimento.

Torna-se um hábito chegar à sala de aula, sentar-se geralmente no mesmo lugar, estar com o foco para as escápulas do colega à frente. Essa repetição mecânica e diária tende a estabilizar hábitos cognitivos que não ajudam quando o assunto é deslocar a espacialidade, deslocar o corpo em outras possibilidades, como torcer, girar, abaixar.

Busco, nesta ação, argumentos para fazer compreender por que o movimento de deslocar, mudar com a Dança produz abertura para novas possibilidades. Dança na Escola concebida a partir do ambiente e que cria mudanças no ambiente; há uma codependência relevante porque essa correspondência garante as relações cognitivas. Com a Dança se criam novas relações entre os sistemas implicados.

O modo como o sistema Escola está estruturado desencadeia questões pertinentes à ausência de percepção da Dança como área profícuia de investigação. Há uma crise no corpo-Escola que reverbera no corpo-disciplinas, corpo-professores/as, corpo-estudantes-funcionários/as: trata-se da congregação de elementos que são partes e partícipes do todo. Dança transita entre ordem, desordem, caos, imprevisibilidades, incertezas, linearidades, bifurcações. Conjunto de fenômenos simultâneos que se organizam em tempo real, nem antes nem depois. Quando o corpo organiza seu movimento, promovem-se acordos entre *corpoambiente, corposujeito*, trocas ininterruptas entre sistemas, fluxos de informações que não cessam.

A via da complexidade não está apartada do contexto, ou seja, das condições de trabalho desfavoráveis, da disjunção do espaço, das condições de vida. Desobediência (às vezes porque não se entende o que é necessário acordar), violência, ausência nas aulas, reprovação – estas são questões permanentes com significados singulares, pois cada contexto escolar é único, ainda que os problemas enfrentados sejam similares.

O espaço das Escolas pode apresentar estruturas semelhantes quanto à divisão arquitetônica das salas de aula, pátio, quadra. Entretanto, mesmo havendo similaridade referente à estrutura, os modos de relações nesses espaços são específicos de cada Escola, já que cada uma possui especificidades próprias quanto à acústica, aos ventiladores quebrados ou com som além do normal, quantidade de alunos/as por sala.

Todavia, mesmo com diferenças de problemas estruturais, é perceptível que o entendimento da complexidade da Dança não se faz presente, visto que a maioria das Escolas não possui salas destinadas ao ensino deste componente. O/A professor/a, a depender da sua metodologia, necessita reorganizar o espaço da sala, ação que demanda tempo, e as condições do tempo – como já foi citado – encontram-se escassas.

As políticas educacionais são descontínuas no lidar com problemas permanentes de uma Escola que não tem tempo, ou pausa, para pensar e produzir outros modos de organização. Sendo assim, o ensino da Dança persiste em um ambiente que permanece sob lógicas compartimentadas, que fragmenta a ação pedagógica e educativa e, consequentemente, o conhecimento.

Há uma crise entre os sistemas implicados. O modo de organização do tempo na escola, que se encontra repartido, fortalece um modo de pensar fragmentado. Quando há possibilidades de associações “fora” do padrão instituído na Escola, há uma grande resistência ao novo, ao mudar as cadeiras e as ideias de lugar. Para que outros padrões possam ganhar estabilidade no espaço estabilizado, é preciso haver continuidade das ações. Para suscitar novas percepções acerca da complexidade da Dança, é imprescindível que novos ambientes de aprendizagem possam ser construídos.

Nessa configuração, para que a complexidade da disciplina de Dança ganhe estabilidade, e não somente no espaço da sala de aula, é preciso dialogá-la com os sistemas envolvidos. É preciso fazer perceber que a criação do movimento que se constitui como Dança exige tempo, não se aprontam movimentos sob medida de acordo com demandas, principalmente, festivas.

Alva Noe (2004) propõe que perceber não é uma atividade passiva ou um acontecimento que, de repente, nos afeta; esse processo implica em uma ação, é algo que fazemos. Ao entrarmos em contato com um objeto ou mudarmos de posicionamento em relação a ele, alteramos nossa perspectiva e assim podemos modificar nossas percepções acerca dele. Professores/as, coordenadores/as precisam estar imbuídos do intento de fomentar deslocamentos, mudar as coisas de lugar e repetir as ações investigadas com a finalidade de

propor aos/as educandos/as novas experiências de corpo, de movimento que não sejam apenas enfileirados/as em suas respectivas salas de aula.

A Dança pode contribuir para mover os espaços; ações que recriem espaços tidos apenas como passagem, ou que usualmente só podem ser utilizados para determinadas aulas – como, por exemplo, a quadra.

Para Morin (2015, p. 82), “[...] qualquer crise é um acréscimo de incertezas, as desordens tornam-se ameaçadoras”. Essa crise, no recorte desta pesquisa identificada no ano de 2014, motivou a busca por caminhos de soluções, estratégias de organizar ações de Dança fora do espaço da sala de aula.

Diante da limitação espacial e temporal do retângulo de alvenaria (a sala de aula), partimos – crianças e eu – para a proposição de levarmos as cadeiras para o espaço do pátio em frente à cozinha do Colégio Social de Portão. Esse deslocamento tornou manifesto um disparador e formou fios condutores para propor uma questão de investigação da tese: refletir sobre como despertar e reorganizar a Dança de modo sistêmico no sistema Escola. Do pátio, deslocamo-nos para outro espaço da escola. Habitamos o “quintal”, lugar de terreno irregular, em um chão de barro vermelho, no intuito de promover “novas percepções para velhos problemas” (Katz, 1999, p. 13).

Nessa exploração fora da sala, construímos, com a colaboração do porteiro e estudantes, um balanço em uma amendoeira, a única árvore no fundo da escola. Nessa ação, a Dança sistêmica se organizou. Toda a comunidade escolar foi afetada de algum modo pela inserção desse objeto (balanço) no espaço. A construção do balanço colaborou para refletir sobre a elaboração de elementos organizativos de Dança que se contrapõem aos pensamentos que desqualificam e simplificam a complexidade do campo em questão.

O fluxo de movimentos entre deslocamentos de cadeiras de sala, pátio, quintal, portaria, cozinha, merendeiras, crianças propiciou condições favoráveis para refletir modos de organizar a Dança conectando com outros sistemas para além do espaço da sala de aula. Mover a sala de Dança no intuito de que a Dança fosse apreciada, experienciada não somente pelos/as estudantes no espaço da sala de aula. Como aponta bell hooks (2019¹⁶, p. 199), “[...] professores

¹⁶ Gloria Watkins adotou bell hooks em homenagem à sua bisavó. O pseudônimo que é grafado em letras minúsculas devido à preferência da própria autora que desafia convenções linguísticas e acadêmicas na forma de escrevê-lo para propor que o foco seja o conteúdo de suas ideias e não em sua pessoa ou identidade. Foi formada em Língua Inglesa pela Universidade de Stanford, fez Mestrado na Universidade de Wisconsin e Doutorado na Universidade da Califórnia e pesquisa sobre Educação, história, arte e feminismo negro (hooks, 2013).

que têm uma visão de educação admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada”.

O problema relativo a abrir espaço na sala de aula, reorganizar as cadeiras de lugar em todas as aulas foi deslocado para a sala de aula ao pé da árvore no fundo da Escola. A regularidade do sistema aula/sala/sala/aula foi modificada. Sala “fora” da sala, árvore, chão de barro, possibilidade de sentar no chão ou cadeiras dispostas à sombra da mangueira. Sim, novas informações foram dispostas. As restrições, os problemas propiciaram condições para conectar o sistema Dança a outros sistemas na Escola no intuito de construir conexões, interações com outros sistemas.

A ocorrência de outras informações fora da habitualidade da sala de aula gerou desconfortos propícios para que novas relações fossem engendradas. Os espaços modificados também modificaram os olhares, as opiniões, os sentidos. As paredes da sala de Dança foram expandidas. As ações de Dança propostas ensejaram sua configuração sistêmica com outros espaços e pessoas da Escola. Não ficaram somente entre aluno/a e professor/a, mas, como fios estendidos, acionavam também o porteiro, a merendeira na cozinha, alunos/as de outras séries, pais/mães que por ali passavam para irem à secretaria. Questionamentos, dúvidas, curiosidades foram aguçadas, do pátio à sala, do piso endurecido da sala ao terreno de barro no fundo da escola. Sistemas até então separados estavam sendo entrelaçados por uma teia de dança sistêmica.

2.8 Crise Criativa, construindo bases para o *Balançaê*!

O desafio é enorme, uma vez que implica transformar estruturas fixas, modificar nexos no contexto escolar que, de algum modo permanecem, e se sobrevivem é porque o contexto apresenta condições favoráveis que promovem a continuidade de seus elos de conexão. Dessa forma, é urgente construir condições no contexto que abarquem ações de Dança que dialoguem de modo sistêmico com o corpo/Escola, a fim de que outros modos de relações, informações possam circular e sobreviver nesse contexto.

Sibília (2012, p. 10) afirma que:

Por nos encontrarmos de repente numa encruzilhada, vemos como explodem as cercas erguidas de velhas convicções e certezas que já não funcionam. Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitem o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições.

O desmoronamento em curso é doloroso e desconcertante, mas a partir dessa abertura, a visão se expande para outras direções. Em consequência disso, os caminhos podem se multiplicar.

Nesse movimento de transição, de busca de caminhos/estratégias perceber que a crise na Escola pode ser percebida como ação criadora que pode provocar mudanças que, simultaneamente, reconfiguram o seu entorno, alterando os recursos disponíveis para as trocas, estabelecendo novas e diferentes conexões entre os sistemas operantes.

Um sistema em crise necessita promover ajustes necessários para que sobreviva, e isso não seria diferente no sistema Escola. A crise no sistema da educação afeta diretamente os sistemas Dança e Escola. O ambiente educacional interfere nas relações, ao mesmo tempo em que tais relações são configuradas sob as condições desse ambiente. Sistemas e subsistemas estão coimplicados ininterruptamente.

Estamos *entre* devir (tempo)
 Início, escolha e ética.
 Fim não se vê.
 E olhando Para a figura do mar
 Parece o emaranhado do caos.
 Escondendo outros possíveis
 Entre seu ser
 Que me tira do espaço tempo
 Que descompassa meus passos.
 Deslocando a obra da vida.
 E aí me perco
 Nesse intervalo de piscada
 Vou experimentando artesanalmente
 As experiências dessa vida.
 E me transformo.
 Depois começo.
 Vou me equilibrando entre passos que estão sendo desenhados.
 (Lorranna Quintanilha, sem título *apud* DIAS, 2012, p. 105)

Foi nesse campo de forças em atravessamento sempre dinâmico que a pesquisa teceu, experimentou novos equilíbrios, por entre as crises criativas que deslocaram o *chão* de lugar.

Dança-escola, caos-possibilidades, crise criativa. De acordo com Vieira (2006), o ato de criar é uma crise de alto nível de complexidade viva.

Entre a transição de padrões estabilizados na Escola, fui buscando *balançar* com a Dança as ideias, os espaços de lugar, promovendo desorganização, entropia entre os sistemas Escola-Dança. Entre um balanço e outro, mudamos a cadeira de lugar, deslocamos a sala de aula para o pátio, para o corredor, portaria, criando movimentos de instabilidade, outros acordos jeitos de pensar o contexto, a Dança e o movimento.

O projeto, que pode também ser entendido como experiência *Balançaê*, foi o modo que encontrei, como professora-pesquisadora de experienciar a crise, a ausência de percepção da complexidade da Dança no sistema Escola. Como diz Barros (2000, p. 75) “É preciso transver o mundo.”. Dentro da proposta do Programa *Balançaê*, transver a escola traduz o movimento de *balançar* as estruturas petrificadas, favorecendo a organização de ações na disciplina de Dança, que envolvam o contexto da escola de modo sistêmico. Pensar a Dança sistemicamente implica entender os modos como se relaciona com o todo.

A crise da Escola, citada anteriormente, reverbera questões fundantes de corpo, dado que não é fácil desabituar dicotomias que insistem em separar corpo e mente e essa lógica resvala no campo da Dança.

Há uma urgência em problematizar a questão do corpo na Escola e poder dialogar sobre a repetição do pensamento dicotômico quando o assunto é Dança-corpo. Entendimentos de corpo-máquina, corpos universais não corroboram o entendimento de que a Dança é o pensamento do corpo (Katz, 2005). Rocha (2009) apresenta algumas notas para possíveis reflexões: o corpo não conhece a dicotomia; o corpo só conhece o paradoxo; o corpo não conhece acumulação; o corpo aprende por substituição; quando dança, o corpo não executa; se executa, a dança não reconhece na técnica nenhum universal.

A ideia de corpo-recipiente está em quase todas as ações e pensamentos que permeiam o dia a dia, talvez porque nossas ações mais básicas sejam as de ingerir e excretar, inspirar e expirar – ações que dizem respeito a algo que entra e sai. Entramos e saímos de lugares, porém, essas ações ocorrem no corpo a partir do cruzamento de estruturas de ocorrência, ou seja, são processadas, transformadas.

Como afirma Katz e Greiner (2015, p. 13)

Nossas pesquisas insistem em uma perspectiva que descarta as formas de entendimento do corpo como um recipiente no qual se despejam conteúdos para apresentá-lo como um resultado sempre transitório dos processos de coevolução que pautam a vida na terra. A coleção de informações que dá nascimento ao corpo humano o faz quando se organiza como uma mídia dos

processos sempre em curso desta organização - daí a transitoriedade da sua forma. Por isso, olhar o corpo representa sempre olhar o ambiente que constitui a sua materialidade. O verbo precisa estar no presente (constitui), para dar ênfase ao caráter processual dessas operações que a sua argumentação teórica promove, as antigas separações entre natureza e cultura.

Para Vasconcellos (2018), o pensamento sistêmico permite uma transdisciplinaridade que possibilita a articulação dos diversos saberes. Pauta-se a partir da lógica do *entre*, do trânsito entre diversos domínios para dar conta, como afirma a autora, de um mundo excessivamente complexo. Por isso a urgência de se adotarem novos paradigmas em diferentes âmbitos – tais como familiar-escolar e educação – e acompanhar o fluxo da vida.

De acordo com Greiner (2005, p. 23), “[...] o homem nunca está apartado do ambiente onde vive e, dificilmente, pode ser compreendido sem uma atenção especial às relações que aí se organizam”. A Dança “isolada” no modelo disciplinar não resolve os problemas referentes à ausência da percepção de complexidade do campo, por isso a relevância de se pensar a Dança de modo sistêmico, para que haja uma reconfiguração nos modos como ela se relaciona com os demais sistemas.

Transitando por vários ambientes/contextos, o corpo vai trocando informações que tanto o modificam como modificam os ambientes, “[...] num processo de co-transformações que não estanca entre corpo e ambiente” (Greiner, 2010, p. 123). Como a educação e o ensino de Dança, neste contexto, podem assumir novos desafios se não se deixam interpelar, questionar, por processos em que aquilo que fala e desafia a escola não são mais os aparatos da técnica, mas, as incertezas?

A realidade não está dada. Ainda que a aprendizagem de Dança possa ser desenvolvida a partir de métodos que são organizados de modos codificados de passos-pensamentos definidos, como o balé clássico, a Dança deve ser compreendida como um sistema aberto. Ainda que siga modelos *a priori*, deve-se rejeitar a ideia de transferência de informação. Entendo a técnica também enquanto sistema complexo que se diferencia da concepção de “ferramenta”, que remete a concepções dicotômicas, corpo/máquina/instrumento/veículo. Não há técnica universal que se adeque a todos os corpos; essa premissa desconsidera também a complexidade do sistema Dança em questão.

Por isso a necessidade de fomentar diálogos referentes aos diferentes modos de organizar a Dança. Em cada contexto, os fatores tempo/espacô serão negociados e modificados pelo ambiente. O movimento do *plié* no balé clássico, por mais codificado que seja, sofrerá ajustes em cada pessoa que o experimente. A ação de repetir refina os processos conectivos.

Em se tratando de sistemas abertos, neste caso, a função memória permite retomar o que foi aprendido e também provê aberturas para novas conexões, que dependem das condições do contexto. O novo, que não deve ser confundido com novidade, é sempre o resultado da reorganização do já existente. Conceber ideias de Dança atreladas à lógica operativa da transmissão, implica em replicar argumentos que se contrapõem à complexidade.

Os espaços escolares em que pude experienciar o ensino da Dança permanece advogando pela separação, estudantes por classe, tempo fracionado das disciplinas, tempo do recreio... Espaços educacionais não deveriam ser entendidos como estruturas fixas, e sim como espaços dinâmicos. Percebo que a organização espacial nas experiências vividas pelos/as estudantes contribui na elaboração, composição de ideias sobre Dança. Mantê-los/as sentados/as por longo tempo impactará nos modos de entendimento de espaço, corpo, movimento.

Noções de alto, baixo, perto, longe, filas, círculos devem ser experimentadas pelos/as estudantes, assim, é preciso mobilizar também as estruturas concretas. Para Vianna (1990, p. 80), “[...] mudar de local de refeição e de dormir dentro da própria casa são estímulos que geram conflitos e novas musculaturas dentro do nosso cotidiano: espaços novos, musculatura nova, visão nova”.

De acordo com Sibília (2012), há um grande descompasso nas relações entre escola e alunos/as, o que faz com que nos perguntemos: que modos de ser, de estar no mundo estão sendo criados agora, diante da ausência da compreensão da complexidade? E que tipo de escola ou de que substituto dela necessitamos para mudar e pensar tamanha fragmentação? A escola é um tipo de tecnologia de época.

O regime escolar foi inventado um tempo atrás, em uma cultura bem definida, numa confluência, para atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e buscou pô-la em prática. O projeto de confinamento, o interior idealmente diagramado, recurso disciplinar, cerrar os/as alunos/as em espaços delimitados por paredes, grades e fechaduras são aparatos semelhante à maquinaria industrial. Michel Foucault, em seu livro “Vigiar e punir”, explica o princípio do quadriculamento: cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo; a ordenação por fileiras e a repartição dos indivíduos teve como modelo a prisão e o Exército. Esse modelo que alude à percepção de corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina foi concebido pelas sociedades industriais e permanece enraizado em nossa cultura. “O corpo se constitui como uma peça de uma máquina multisegmentar” (Foucault, 1987, p. 139).

Conceber a Escola como máquina é persistir em um entendimento de corpo-máquina, corpo-instrumento, passível de domesticação – imagens que aludem à transferência de conhecimentos. A ordem disciplinar é sempre estar em filas, sentados, na sala de aula, para pegar a merenda escolar, na espera para entrar no ônibus para um passeio. “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (Foucault, 1987, p. 130).

Refletir a Dança na Escola perpassa por entender o espaço no qual está implicada, pois os modos como as relações são construídas emergem e se estabelecem a partir das trocas entre os sistemas. Um ambiente fragmentado (sala) enfraquece o conhecimento do todo (contexto), como afirma Paula Sibília (2012, p. 28),

Cerrar os indivíduos num espaço delimitado por paredes, grades e fechaduras, com um interior idealmente diagramado para os fins específicos de cada instituição, em intervalos regulares de tempo, cujos limites e pautas devem ser igualmente estritos. Rotinas idênticas e progressivas se repetem em tais condições, com frequência diária e durante longos períodos da vida de cada sujeito. Não se deve subestimar a importância desse treinamento corporal, tão metódico e a portas fechadas, visto que, a função primordial da escola não consiste prioritariamente em instruir os alunos em determinados saberes ou conhecimentos práticos, mas em “habituar-lhos” a permanecer tranquilos e a observar pontualmente o que lhes é ordenado.

A complexidade dos sistemas exige que novos modos de relação sejam organizados entre os sistemas envolvidos, e essa mudança exige abertura, flexibilidade desde gestão, docentes, técnicos, estudantes. Experimentar outros tempos “dentro” do tempo repartido, ou seja, os docentes organizando o tempo em conjunto, cedendo o tempo de aulas para interligar assuntos, fazendo com que os/as estudantes possam de fato conectar a escola e a Dança de modo sistêmico, pode ser uma possibilidade para religar o que, aparentemente, encontra-se separado.

A Escola como instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e, também, sociocultural. O novo se produz em um campo de implicações cruzadas que envolvem interesses, compromisso, desejos de mudança. Penso que seja necessário haver disponibilidade entre os pares, pois quando nos sentimos desmotivados, desqualificados, sem recursos, a força deve partir do coletivo, ao invés de limitar-se à sua própria disciplina.

A organização dos espaços, assim como a estrutura disciplinar da Escola, deve possibilitar que os/as alunos/as possam interagir com o espaço no sentido de garantir o desenvolvimento de senso de liberdade, de criatividade e de experimentação. O que está sendo dito não se trata apenas da constatação da impotência do sistema escolar, e sim de pensar em como promover um movimento para construir na Escola ações com a Dança, que possam

fomentar a percepção da complexidade a partir de modos relacionais de interação entre as disciplinas, espaços, tempos, culturas e danças que estão na rua, no bairro.

Rengel, discorre sobre a necessidade de instaurar uma forma de “pensamentoação”,

Como um movimento de sacudir em multidireções, como um grito focado, a proposta é fazer perceber com a palavra escrita, fazer ouvir com o som da palavra lida, a multipartibilidade do corpo, sendo corpo não a soma das partes, mas o vínculo, as relações e as relatividades (relatividade no sentido de ser relativo a alguma coisa) entre as partes. Vínculos que a mídia e a educação fazem pensá-los “fora” destes corponós, simplesmente porque não os vemos, com estes olhos de olho nu, ou com os sentidos com os quais estamos convencionados a sentir. Vínculos para os quais estamos alheios, contudo, não imunes. (Rengel, 2007, p. 1)

Tecer outros hábitos cognitivos que fomentem elementos novos no sistema escolar é imprescindível, e a condição de crise pode ser um elemento potencializador para que novos memes sejam corporeados ou tornados corpo (Rengel, 2007) e replicados como estratégia para a sobrevivência da complexidade do sistema Dança.

O “tecido” dos sistemas Dança/Escola vem se esgarçando cada vez mais. Portanto é basilar buscar estratégias que fomentem discussões acerca de que a Dança não se resume a ensinar “passos” a serem decorados, transmitidos. Este tipo de pensamento acaba por conceber a pessoa como uma “tábula rasa”, que a supõe como um papel em branco no qual as informações podem ser escritas, inseridas, ditas (Pinker, 2004, p. 31). Como afirma o autor “Suponhamos, pois, que a mente seja, como dizemos, um papel em branco, totalmente desprovida de caracteres, sem ideias quaisquer que sejam. Como ela vem a ser preenchida”? (*idem*).

Essa concepção de corpo desdobra-se em entendimentos baseados na lógica da transferência de conhecimento que é chamada por Paulo Freire de “educação bancária”. Corpo como sinônimo de “lugar” em que se depositam conhecimentos, informações, conteúdos numa acepção de corpos homogêneos, corpos-dança-máquina, que alude à ideia de encaixar, “colocar”, “inserir” movimentos nos corpos, que podem ser moldados à revelia. Como afirma Pinker (2004, p. 29):

Realmente, pode ser consternador pensarmos em nós como enobrecido conjunto de molas e engrenagens. Máquinas são insensíveis, construídas para serem usadas e descartáveis; seres humanos têm sensibilidade, possuem dignidade e direitos e são infinitamente preciosos. Uma máquina tem propósitos prosaicos, como moer grãos ou apontar lápis; um ser humano tem propósitos mais elevados, como amor, devoção boas obras e criação de conhecimento e beleza.

Essa metáfora coexiste à do “fantasma na máquina”, como afirma Pinker (2004, p. 31) “[...] uma página que está em branco é um lugar convidativo para um fantasma assombrar”.

Assim, o modo de pensar o corpo na Escola repercute também nos modos como as relações se organizam neste contexto. O que captamos do mundo não é o objeto menos nós, mas o objeto co-produzido por nós. Crianças e adolescentes apreendem as informações junto aos meios em que convivem, têm suas histórias, inclusive genéticas.

Um paradigma não muda de forma simples, pois este, como sistema, encontra possibilidades de nexos para sua sobrevivência e permanência a partir da manutenção do fluxo de relações interativas com o meio. “Quando nosso paradigma se torna *o* paradigma, o único modo de ver e de fazer, instala-se uma disfunção que é chamada de ‘paralisia de paradigma’, ou ‘doença fatal de certeza’. E essa doença é mais fácil de contrair do que se pode imaginar” (Vasconcellos, 2018, p. 33).

Morin (2015, p. 91), afirma que, uma vez que os paradigmas são princípios de organização de pensamentos, “[...] a mudança de paradigma é difícil e lenta, pois a mudança de premissas implica colapso de toda uma estrutura de ideias”. Por isso, as crises podem ser importantes para que estruturas estabilizadas possam ganhar “fissuras”, aberturas para que as relações entre Dança e contexto se cruzem, encontrem-se no pátio, na portaria, na escada, no corredor.

Reconfigurar novos modos operantes na Escola com a disciplina Dança é desafiador, pois *balançar* estruturas fortemente assentadas é “mexer em vespeiros”. A dinâmica se constitui em produzir correlações que se organizem pelas trocas, o que não se assemelha a transferir conhecimentos, mas criar a interatividade entre os múltiplos agentes no contexto. Para tanto é necessário o exercício da flexibilidade, da escuta, do fazer junto, para que estruturas “rígidas”, paredes, ganhem novos sentidos.

A escuta como possibilidade para modificar uma realidade opressiva implica compromisso e envolvimento com os sujeitos. Entender o dia a dia supõe refletir inúmeras questões concernentes aos problemas recorrentes que a Dança enfrenta constantemente. Trata-se de “escutar” os movimentos das crianças, pois elas nos dão pistas de por onde podemos seguir. Ou nas palavras de Quintana (2007), escutar porque o nosso ponto de interrogação já tem a forma de uma orelha que escuta.

As crianças são dotas em encontrar caminhos, pois vivem um tempo descontínuo, criam e recomeçam histórias em tempo real e quando repetem acham sempre possibilidades. Cada criança possui herança, memória, história e se expressa circunstancialmente a partir da relação adaptativa entre as restrições e aberturas impostas pela estrutura na qual está implicada.

Como propõe Moraes (1997, p. 51),

Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membro, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras, de expressão e solidariedade.

O hábito do pensamento disjunto, redutor, que busca explicação sobre um todo através da constituição de suas partes, ainda nos acomete. Como afirma Katz (2005, p. 29), “[...] muitos séculos precisarão se passar até que o corpo possa ser lido como uma arquitetura de processos”. Em um trabalho de tensão de forças, de enfrentamento, deslocamentos e incertezas, tomar a posição de que Dança/escola são sistemas complexos, dinâmicos, interligados em rede e que se retroalimentam mutuamente, é tomar partido de que Dança-Escola são binômios indissociáveis que se afetam e são afetados reciprocamente.

Compreendi que a experiência do *Balançaê*, desenvolvida há nove anos como um modo de organizar a Dança de modo sistêmico, pode contribuir para que a complexidade da Dança seja percebida no contexto escolar. Portanto, adotar o pensamento sistêmico (Vasconcellos, 2018) como um referencial nesta pesquisa contemplou, justamente, a abordagem de questões-problema referentes à ausência de percepção da complexidade da Dança na Escola e colaborou para repensar os modos de organizar a Dança neste contexto, procurando a conexão com outros elementos da escola. Assim, a concepção de dança sistêmica contribui para complexificar a Dança no contexto a partir de ações relacionais, sistêmicas, que concebem o mundo “como rede” (Najmanovich, 2001).

Foi assim, através de um balanço construído no fundo da Escola, que a Dança sistêmica despontou, afetando o porteiro, a merendeira que indagavam num meme insistente: “mas pró, e isso é Dança, é”? O balanço *balançou* as ideias, reconfigurou organizações já existentes na Escola. A cada aula movimentos-ventos sopravam para múltiplas direções fora da sala de aula. O *Balançaê* propôs gerar novos acordos e informações no intuito de promover possibilidades de a escola entender a Dança de modo complexo. Uma organização em Dança na escola conectada à lógica do encontro com o porteiro, o baleiro, os/as amigos/as, professores/as, coordenadores/as, merendeiras, família, bairro.... É esta proposta que apresento no próximo capítulo.

3 INVESTIGANDO MODOS ORGANIZATIVOS SISTÊMICOS EM DANÇA

3.1 Conectando as desconexões

Neste capítulo, utilizei-me, principalmente, das discussões articuladas pela Teoria de “Corpomídia”, elaborado pelas autoras Christine Greiner e Helena Katz (2005), e o de Corponectividade, trazido por Lenira Peral Rengel (2007). As questões de espaço são investigadas à luz de Rudolf Laban (1948) e, especificamente, sobre o contexto da escola trago a pesquisadora e ensaísta argentina Paula Sibilia (2012). Narro, descrevo e argumento acerca de duas ações de Dança, *Cadeiras Dançantes* e *Balançaê* que foram construídas quando lecionei a disciplina de Artes (Dança) no Colégio Social de Portão, no Polo de Lauro de Freitas, na cidade de Salvador, em 2014.

Os processos investigativos dessas ações se apresentaram nesta pesquisa numa espessura temporal que não tem como referência o tempo cronológico, linear e sucessivo. O presente momento não sucede o passado nem precede o futuro, os tempos coexistem e são transformados em um fluxo ininterrupto de informações, contaminações, investigações que se organizam até o presente momento. Foi por essa perspectiva que os argumentos foram construídos, no intuito de produzir outros conhecimentos com as ações vivenciadas por mim, pelos/as estudantes, pelas crianças, pelas pessoas gestoras e quem mais...

Para esse exercício, encontro subsídios nas palavras de Katz (2005, p. 98), “[...] conhecimento muda porque os acessos aos seus objetos e os próprios objetos também se alteram. A cada nova descrição, descrevo um novo objeto. Os objetos não repousam no mundo, estáticos e inalterados, aguardando nossos deciframentos.”.

Ao me debruçar sobre projetos realizados há certo tempo, vivi o paradoxo de ser e de não ser a mesma professora daqueles anos, fazendo com que o objeto analisado também sofresse os efeitos das transformações ocorridas com o transcorrer do tempo. Assim, não busquei trazer as ações tal como elas se sucederam, mas investigar elementos que possibilitassem novos modos organizacionais de Dança, para que a complexidade deste sistema pudesse ser compreendida.

Pulsar a dinamicidade ao passado é reconhecê-lo como atuante no presente. O interesse mantido com essas ações objetivou estabelecer uma conexão entre as diferentes dimensões temporais, pois as indagações investigativas não cessaram desde então. Foram se transformando, ganhando outros relevos. A partir de um balanço, as ideias foram *balançadas*.

A estrutura da Escola na qual lecionei apontava para muitas problemáticas relativas ao entendimento do ensino da Dança. Era corriqueiro ouvir de professores de outras áreas e de funcionários, discursos como:

Você quer **comparar** uma aula de **dança** com as outras disciplinas?
 Ah, **nessa aula** você se **comporta bem**, também, é aula de dança, **só precisa se mexer**.
 Essa **disciplina não** é tão **séria**, por isso os alunos gostam, porque gostam da **bagunça, da liberdade**.
 Ser professora de dança deve ser uma maravilha, **vive dançando**.
Bota esse menino para dançar para ver se ele **toma jeito**.

A partir dos enunciados-memes (Dawkin, 2007) que sempre circulavam na escola, percebi que a concepção de corpo nesse espaço pautava-se pelo dualismo, gerando inúmeras dicotomias, separando teoriaXprática, corpoXespaço, corpoXmovimento, aula de DançaXaula de Português, por exemplo. Com esta percepção, tornou-se fundamental pensar em como tecer ações com Dança na Escola que viabilizassem possibilidades de redefinição dos modos de ensino da Dança, de maneira que atuassem sem dilaceramentos dualistas em relação à complexidade do corpo que Dança, um vez que havia “[...] clareza da necessidade de criação de novas metáforas nestes processos, já que elas revelam atitudes de modos de pensar, de se comportar e de se comunicar” (Rengel, 2007, p. 19).

A partir das pesquisas sobre metáforas e “conceito metafórico” do filósofo cognitivo Mark Johnson e do linguista cognitivo George Lakoff, Rengel (2007) propõe que “[...] o procedimento metafórico do corpo instaura a Corponectividade (o não dualismo corpo mente) (Rengel, 2015, p. 117). Sendo assim, para elaborar redefinições entre os modos de relações entre os sistemas Dança e Escola, é basilar compreender que o sistema corpo não procede a partir de divisões dualistas.

Conforme Rengel (2015) se o procedimento metafórico é um aparato cognitivo do corpo que faz sentir (corpo no senso comum) o que se pensa (mente no senso comum), então não há dualismos, pois não há mente sem corpo e vice-versa. Daí a proposição de corponectividade. As metáforas podem ser linguísticas, gestuais, rituais, e só acontecem por conta do procedimento metafórico que é um aparato cognitivo do corpo.

É notável a ausência de percepção da complexidade da Dança com a circulação de metáforas recorrentes no sistema Escola. Elas associam o corpo como lugar por onde as informações, neste caso a Dança, “chegam, entram e saem”, como algo etéreo que paira sobre o corpo, fazendo alusão à metáfora do canal que circula de modo efetivo neste contexto; a qual “[...] traz uma posição, vigente, de dominação hierárquica, pois alguém que domina o saber, o

transmite, e/ou o transfere para outrem, escolhido para ser o receptor. Gera a noção de que a comunicação é automática, ao invés de um conjunto de informações que se transformam” (Rengel, 2015, p. 135).

Em sala de aula, discutia a metáfora do corpo recipiente e um aluno sentado ao fundo fez um movimento de torção para o fundo da parede dizendo: “Lá ele, professora, aqui nada entra e nada sai”. A expressão “Lá ele” é muito usada pelos alunos para rebater uma ideia, negar. A metáfora usada por ele, ainda assim, aludia à metáfora de corpo-recipiente que possui entradas e saídas, porém, em sua resposta, ele negava essa ideia e foi importante para abrir a discussão.

Criamos ideias de corpo-dança a partir do “Lá ele”, dialogamos sobre a impermanência, o trânsito ininterrupto das informações que não estão “guardadas” em compartimentos e que estão sempre em processos de transformação. O tempo, a Dança, os movimentos não param, não batem na “porta do corpo” para poder entrar. “A Dança no corpo é como uma rajada de vento concentrada. A dança não tem proporção para episódios: ela é o rumor do movimento” (Katz, 2005, p. 40).

As informações não estão acomodadas no corpo esperando serem acionadas, repito: Dança não acontece quando se aperta um botão. Os modos de os sistemas Dança e Escola se relacionarem precisam ser desabituados, a repetição de hábitos contribui para fortalecer ignições corporais que, neste caso, podem estar sendo fatores impeditivos para abertura, para que outras organizações possam ser testadas, experienciadas.

Nesse quesito o fator tempo é imprescindível, não pode ser considerado como imutável, se ainda não conseguimos expandir os cinquenta minutos destinados às disciplinas, que possamos criar estratégias que não estão prontas; precisam ser criadas. Outros tempos dentro do tempo da escola. Assim, desorganizar para testar outras organizações no contexto são ações que possibilitam a emergência do novo. Criar associações que viabilizem diferentes relações que favoreçam processos de auto-organização a partir de experiências de percepção.

Ter abertura para perceber que as recombinações acontecem a todo instante na Escola, as crianças, por exemplo, quando estão fora do ambiente da sala de aula, testam, promovem riquezas de novos movimentos. Por que, então, fechá-las todos os dias em uma sala quase cela que dificulta que elas construam outras ignições, ou seja, outros hábitos combinatórios? O recreio é um território recheado de ações a recombinar. As crianças sempre encontram modos diferentes para combinar sejam as brincadeiras, os jogos, sempre existindo a possibilidade de recomeçar as histórias.

Gosto muito de observar a brincadeira das crianças que, simultaneamente, batem as palmas umas das outras enquanto cantam:

Nós Quatro, Eu com ela, Eu sem ela
Nós por cima, Nós por baixo, e assim vamos indo
Nós quatro...

O que pensariam as crianças sobre o planejamento das disciplinas, do tempo, espaço da Escola, como incluí-las nas questões referentes ao corpo e à Dança? Negociar, “escutar” suas ações acerca dos contextos; como pensam/sentem o espaço representa um desafio para criar novas ignições. Suas ações sempre se combinam a outras de modo complexo.

Conforme Sarmento (2011), o tempo das crianças é um tempo capaz de ser reiniciado, a criança recria, começa de novo, seja em uma contagem de pique-esconde, ou para ouvir uma história novamente. Operam na transposição do espaço-tempo, ou seja, produzem novas organizações entre as ações cotidianas na Escola que reforçam a separação entre meninas e meninos ao estabelecer ações baseadas em disputas, seja de grupos, de comportamento, de nota, na distribuição das crianças em mesas, filas. Entre o recreio, as conversas com o porteiro, as idas ao banheiro, o passear no fundo da Escola, muitos moveres estão sendo construídos, cabe a nós professores/as “escutá-las”. Esses espaços outros são possibilidade para criação, pois não se configuram de modo padronizado como é o espaço da sala de aula, lugar marcado habitualmente por filas de carteiras.

3.2 Espaço da Escola X Corpo X Dança X Tempo

A questão da falta do espaço para a disciplina de Artes, neste caso Dança, foi imediatamente detectada no primeiro dia que me apresentei na escola como professora de Artes. A diretora fez um circuito para apresentar a escola para mim. Perguntei se havia uma sala destinada para Dança, pois era a minha especificidade. A resposta foi negativa, seguida de outra resposta: “professora, a disciplina é Artes, poderá trabalhar outros conteúdos como o das Artes Visuais, construir aquarelas com os alunos, adereços para a escola, cartazes, faixas para festival da Primavera, Dia das mães...”.

Habitualmente, por motivos de tempo insuficiente das aulas repartidas – pois ao tentar desenfileirar as cadeiras de lugar, apaziguar conflitos entre os/as estudantes e assim, o tempo expirava – comecei a desenvolver a produção de mapas/redes em cartolinhas utilizando os fluxos de movimento entre as cadeiras enfileiradas com estudantes traçando linhas de conexão entre o bairro, a rua em que moravam, por exemplo, na tentativa de conhecê-los/as. Muitos/as não

tinham o domínio da escrita, mesmo estando em séries avançadas, assim, as aulas continuamente precisavam ser renegociadas.

Nessas atividades, os/as estudantes indagavam se os desenhos (rede-mapa) que construímos era Dança, eu explicava que as produções simbólicas são artefatos culturais, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão. E em um movimento de afastar cadeiras, criar mapas, desenhos, linhas fui me aproximando mais do cotidiano deles/as. O desenho não sendo apenas a representação de uma realidade que é exterior, afinal, cada signo se combina com um outro de maneira sempre complexa no gesto que o inscreve.

Foi preciso tangenciar a realidade dos/as estudantes em um exercício fecundo para poder, assim, criar conexões de sociabilidade entre Dança/Escola/realidade. Dança e contexto não podem ser percebidos de modo genérico. A cada aula, a crise, o desafio, precisava ser resignificado. Histórias, espaços, desenhos, movimentos, Dança, cadeiras, mesas iam sendo redesenhados.

Dança, movimento complexo, coleção de informações que se organizam constantemente que vão se dando nos acordos em cada corpo em fluxo no tempo. O corpo não se submete a cópias. Como afirma Katz (2005, p. 39),

A habilidade que se repete melhora gradualmente através do treinamento que burila o exercício. No entanto, eventualmente, irrompem novas circuitações, que surpreendem o controle. Como se o corpo desenvolvesse uma solução inteligente não prevista pela consciência. Isto ocorre, muito provavelmente, porque um processo de repetição não se dá sem minúsculas diferenças entre cada repetição. E a repetição com essas minúsculas diferenças, a certa altura, produz uma diferença que se nota. As várias qualidades de informação que um corpo produz e abriga não são compartimentadas e estanques, mas se comunicam e se relacionam. Assim um processo de repetição, também está modificando todo o resto, o que não está sendo especificamente repetido.

O ensino da Dança, mesmo em espaços aparentemente homogêneos, tem a capacidade de promover operações assimétricas, descentralizar a rigidez da composição da sala de aula, construir temporalidades diferentes. O espaço escolar deve fornecer lugares (salas, pátios), para que as múltiplas formas de experienciar o tempo na Dança sejam vivenciadas.

Mas... no tempo da Escola pública, que é regido por períodos de cinquenta em cinquenta minutos, fazer/conhecer a assimetria da Dança é angustiante. O tempo endurece o espaço que endurece o corpo que é endurecido na Escola. Ademais, “Não se volta no tempo da Dança, não se recupera um movimento já executado” (Katz, 2005, p. 48).

Figura 4 – Tempo escola/Tempo fragmentado/ desperdiçado



Autoria: Amanda Rocha¹⁷

Esclareço que eu não excluo a possibilidade de poder desenvolver trabalhos em outras áreas que não seja a Dança, mas comprehendo que cada campo possui especificidades, caso contrário não haveria formação superior para produção de conhecimento específico para Artes Visuais, Música e Teatro.

Assim, ao me deparar com o entendimento da diretora sobre o ensino da disciplina de Artes, busquei dialogar com a ela que o campo das Artes, de modo padronizado, como uma

¹⁷ As imagens são produção artística de Amanda Rocha e foram, gentilmente, cedida para esta tese. Amanda Rocha é artista, natural de Salvador-Bahia. Concluiu bacharelado em Artes Plásticas em 2012, pela Universidade Federal da Bahia, onde fez Mestrado em Artes Visuais, em 2016. Como artista independente já participou de diversas exposições coletivas, entre Salvador e Rio de Janeiro, bem como residências artísticas, tendo realizado exposições individuais em Salvador. Interessada nos transbordamentos das linguagens artísticas, ingressa no Doutorado em Dança na UFBA 2019, afim de pesquisar os desdobramentos do objeto artístico em performances. Em 2021, lança seu primeiro livro experimental, pela editora Duna, tendo como enfoque a escrita performática em primeira pessoa. Atualmente dedica-se a literatura e outros transbordamentos da fronteira arte-vida.

grande categoria, possui quatro principais áreas distintas e autônomas (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais), que, por serem sistemas complexos, possuem cursos de licenciatura que apresentam propostas pedagógico-curriculares específicas para cada área.

No entanto, no contexto da Escola, o/a professor/a de Artes é compreendido/a como aquele/a que possui o conhecimento de “todas” as Artes. Uma argumentação: Aí está uma manifestação factual da pessoa professora como “sabedora polivalente”. Uma associação se faz: a pessoa professora é *octópode*, um molusco marinho (polvo) que possui oito braços (tentáculos) e, em cada braço/tentáculo, desenvolveria todos os saberes como num passe de mágica – parafraseando Helena Katz (2005): pessoa professora *shazam!*

Outra argumentação: a escola produz um não espaço para a Dança, já que não se reconhece o movimento estando na categoria de “pensamento” ou “cognição” ou mesmo “aprendizagem”. Pensar Rudolf Laban (1984) – que concebia espaço-movimento como substantivo composto/*space-movement* (Laban, 1966) – na flecha do tempo dos dias atuais restauraria que esse desejo de se voltar para o espaço é o prazer do movimento. O espaço e o movimento se constroem mutuamente. Gerar diferentes percepções do espaço da sala, da Escola, pela Dança pode redimensionar outras articulações e conexões no sistema.

Como afirmam as autoras Greiner e Katz (2005), corpo e ambiente são desenvolvidos em codependência, meio e corpo se ajustam, permanentemente, num fluxo inestancável de transformações e mudanças. O “espaço-movimento”, a ação do corpo transita nos espaços da/na Escola através das suas práticas desviantes, em deriva entre pátio, sala, escada, corredor. E o sistema Escola, salvo pouquíssimas exceções, parece ainda não compreender a especificidade do aprendizado do sujeito que é corpo e deste corpo que dança. Foi a partir dessa crise de tensões espaciais e temporais que indaguei: como fazer/entender que o corpo é corpo-mente?

Balançar, agir em reflexão engendrada por certezas-transitórias, que não possuem pretensão, estatuto de verdade, construir outras perspectivas entre as relações espaço/corpo/Dança em contextos educacionais que se distanciem do hábito tradicional dicotômico. O problema não é apenas abrir fronteiras entre as disciplinas, mas transformar os princípios organizadores do contexto, ou seja, *balançar* as ideias. *Balançar/questionar* a rigidez do espaço da sala de aula promove ações de des-limites, descentralizando as cadeiras de lugar, criando espaços contra-hegemônicos tanto para a sala de Dança como para o sistema Escola.

Questionar, *balançar*/indagar, a noção hegemônica de conhecimento que impõe nesse contexto, faz refletir sobre a tensa e complexa relação entre essa noção e outros saberes que fazem parte do processo de aprendizagem no qual o sistema está imerso. Posicionar-se contra

essa dinâmica de dominação, controle e segregação de tempo/espaço é entender o impacto destes processos na vida dos/as alunos/as como também dos/as professores/as, diretores/as e funcionários/as. Para tal é preciso rever o ordenamento prescrito do sistema Escola e entender que o espaço é um vetor basilar para construção de conhecimento.

A invisibilidade da Dança na Escola não é um problema isolado do contexto. No que se refere à estrutura espacial, precisamos considerar que a disposição do mobiliário nas salas de aula assim como do pátio, quadra, parque refletem também na organização das ideias, sentimentos, sensações, dos modos relacionais entre esses sistemas (Dança, Escola, Corpo).

Assim, a inexistência de uma sala de aula própria para o ensino da Dança provocou a emergência de uma crise concomitante ao desejo de transformar outros espaços da escola em salas de Dança. A exemplo da sala-pátio, sala-cozinha, sala-portaria, como modos operantes, transformadores, que viabilizassem a complexificação das relações entre os sistemas Dança/Escola/corpo/espaço/tempo.

3.3 *Entre documentos e leis.... Há espaço e tempo para a complexidade da Dança na escola*

A Arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado parece reverberar até hoje. Há muito desconhecimento em relação à complexidade da Dança, caso aqui estudado, e isso implica em como a Escola se relaciona com o sistema Dança.

A introdução da disciplina de Educação Artística no currículo escolar, em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi um avanço, principalmente, pelo aspecto da sustentação legal para essa “atividade” e por considerar que houve um entendimento acerca da Arte na formação da pessoa. Porém, argumento que muitos equívocos e desconhecimentos que ainda circulam no contexto educacional podem ter sido gerados a partir do modo com que a Arte foi incluída na LDB: “atividade educativa” e não como disciplina. Um tratamento das Artes de maneira indefinida.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores

tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (Brasil, 1997, p. 27)

A partir do enunciado, reflito se a ausência da especificidade da Dança na Escola Estadual pode ser resquício dessa concepção de professor de Artes. Cabe uma analogia com a resposta da diretora da escola sobre o que eu poderia fazer na disciplina de Artes, sem ter um espaço físico apropriado. Como uma disciplina generalista a “Educação Artística” ou “Artes”, reunia áreas específicas de conhecimento amalgamadas em uma massa.

Outro exemplo nesse sentido é o fato de que, no âmbito da Rede Estadual da Bahia, as provas dos concursos para Artes não apresentam conteúdo específicos para cada uma das áreas propostas pelo PCNs. Os sistemas Dança, Música, Teatro e Artes Visuais são abordados de modo homogêneo. Não posso afirmar que esses saberes são totalmente inexistentes na realidade escolar, eles existem, porém, ainda prevalece a cultura de, muitas vezes, serem compreendidos a partir de configurações de atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas.

Como afirma Gomes (2007, p. 31),

Em outros momentos, encontram-se estereotipadas e presentes no chamado “currículo oculto” e, nesse sentido, podem ser compreendidos como a produção da não-existência, nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2004). Ou seja, certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.

A inserção das áreas a partir das especificidades foi fundamental para o reconhecimento da Arte como área profícia de construção de conhecimento, reverberando na ampliação de pesquisas, discussões pedagógicas e formação docente na área. No entanto, essa ainda não é a realidade no âmbito das escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, salvo o exemplo da Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo¹⁸, na qual a professora de Artes tem uma sala específica. Nas demais Escolas, a Dança não é reconhecida de modo complexo, em suas especificidades, configurando-se em uma problemática inicial para os/as professores/as da área. Portanto, “todas” as áreas “dentro” da disciplina de Artes evidenciam a ausência de comprometimento com os conhecimentos específicos.

¹⁸ A escola é localizada no bairro de Matatu, em Salvador (BA), e oferece aulas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II.

Os fatores relacionados à espacialidade das salas aliados à divisão do tempo destinado à disciplina não aparecem na legislação e não são levados em consideração no planejamento escolar, ainda que fundamentais ao ensino da Dança. Ainda que seja possível verificar diversas e importantíssimas mudanças positivas na escola, a sua organização ainda é calcada no confinamento entre os/as alunos/as, professores/as e funcionários/as. Como os próprios/as alunos/as falam: “ado, ado, ado cada um no seu quadrado”. Diante disso, ratifico que a hipótese de espaço da Dança sistêmica perpassa pela compreensão do rompimento de estruturas que obedecem a parâmetros de rotina organizacional rígidos na separação do tempo e dos próprios espaços.

bell hooks (2013) afirma que é preciso ter coragem para transgredir as fronteiras que fecham cada aluno em uma abordagem do aprendizado, como uma rotina de linha de produção. Com esse entendimento, é necessário transgredir lógicas que afirmam qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo, errado, quais vozes são autorizadas e quais não são.

Metamorfosear o espaço habitado da sala de aula é transgressão para modificar a regulação da conduta promovida pela “maquinaria” escolar. Conectar sala de dança com outros espaços da própria Escola atua como conexão das relações entre pessoas. Portanto, as ações que foram construídas se configuraram como modo de resistência às práticas escolares de regulação, o que não invalida a organização, o respeito às normas estabelecidas em conjunto para a convivência.

De acordo com Santos (2010), o paradigma da modernidade ocidental comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-regulação (ordem) e o conhecimento-emancipatório (solidariedade).

O conhecimento-regulação consiste numa trajetória entre um ponto da ignorância, designado por caos, e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto da ignorância, chamado de colonialismo, e um ponto de conhecimento, chamado de solidariedade. (Santos, 2010, p. 85)

O autor salienta que, apesar de essas duas formas de conhecimento estarem igualmente inscritas no paradigma da modernidade, o conhecimento-regulação passou a ser primazia em relação ao conhecimento-emancipação pela imposição da ciência e da tecnologia. Com isso, a ordem passou a ser a forma hegemônica de conhecimento, de que a repetição é o exemplo, e o caos a forma hegemônica da ignorância. Na educação escolar, o conhecimento-regulador é

exercido com excelência, e as formas alternativas de conhecimento – dos saberes locais oriundos da experiência, bem como a sua produção – são excluídos.

Busquei traçar interfaces entre os conhecimentos a fim de desestabilizar, na Escola, conhecimentos que tendem a classificar a Dança em categorias fechadas, ou seja, que não abarquem outros modos de fazer/pensar a complexidade do campo. As ações sistêmicas em Dança buscaram gerar “conhecimento-como-emancipação”. Promoveram relações sistêmicas no contexto para redimensionar mecanismos reguladores que operam por lógicas reducionistas. Considerar as ausências para transformá-las em presenças. Dança presente, dança presente, dança presente!

Conhecimento-como-emancipação transgride e não hierarquiza saberes ou trata a Dança como “menor”, menos importante. Esse posicionamento pode modificar a educação reguladora e restritiva existente na Escola. Estamos implicados no sistema e, para modificá-lo, precisamos modificar a padronização corporal/espacial. Há riscos ao experimentar, investigar condições de novas combinações e não há apólices de seguro.

Assim, modificar as relações entre corpo-espacço tornou-se a rotina das minhas aulas no exercício de construir, tecer, achar outros modos de relações, afetos entre os sistemas Dança e Escola. Entendia ser necessário mover as hierarquias espaciais, criar outras linhas que desinstalassem linhas hegemônicas de produção de conhecimento que se nutrissem da separação.

Nesta ação, a modificação do tempo cronológico não foi mexida, mas o tempo labaniano, o tempo qualitativo, que faz sentir cinquenta minutos como em minutos ou como duas horas, acontecia.

As crianças, seus movimentos, os gestos se abriram, testávamos ideias, soluções provisórias formulávamos soluções para os problemas que surgiam, assim como os que dialogávamos. Tecíamos novas ideias entre cadeiras-salas-corpos-paredes-pátio-portão-porteiro-merendeira e, assim, a complexidade da Dança ia ganhando camadas sistêmicas na Escola.

3.4 Ação um: *Cadeiras Dançantes. Investigando outros espaços-salas, corpo-cadeira*

Besides the motion of bodies in space there exists motion of space in bodies [...]¹⁹ (Laban, 1984, p. 23).

Figura 5 - Cadeiras-corpo



Autoria: Amanda Rocha

Ao mudar as cadeiras de lugar – abertura para espaços ainda não conhecidos – quantos espaços/ventos podem nos aproximar, nos distanciar, nos expandir? Nesta sessão trato da possibilidade de construir estratégias que modifiquem a regulação de corpos que operam no cotidiano dos espaços do sistema Escola. *Cadeiras dançantes* foi desenvolvida no Colégio Social de Portão, em 2014.

Ratifico que o corpo constrói conhecimento na relação com o ambiente que nunca é passivo, e a aprendizagem da Dança é uma adaptação ao ambiente dado, é processo, corpo que constrói o espaço e é construído por ele. Como afirma Greiner (2005, p. 131),

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 o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas.

O entendimento de corpo/espaço como um sistema, como um conjunto indissociável que se constrói na/pela relação, é fundamental nesta reflexão. Espaço que modifica o

¹⁹ Além do movimento dos corpos no espaço, existe o movimento do espaço nos corpos (tradução própria).

movimento, movimento que modifica o espaço, campo de força em atravessamentos dinâmicos. Espaço e movimento determinam-se mutuamente. Nas ações cotidianas do espaço incorporamos “regras”, “desvios”.

É também no cotidiano da escola que as crianças constroem noções de espacialidade, lateralidade, alto, baixo, perto, longe, pequeno, grande, apertado... e essas trocas mobilizam não só noções de espaço, mas também modos de agir, organizar, negociar. Por isso a importância de pensar o espaço não como separado, como “lugar” a ser preenchido por crianças, mas como elemento fundante na construção do conhecimento como um todo e, neste caso, especificamente na produção de conhecimento em Dança.

A concepção de espaço como uma localidade na qual as mudanças tomam lugar pode nos ajudar. Contudo, não percebemos a localidade simplesmente como uma sala vazia, separada do movimento, o movimento com um acontecimento apenas ocasional, o movimento é um fluxo contínuo desta localidade, este é o aspecto fundamental do espaço. (Laban, 1966, p. 4)

Uma observação atenta quanto à espacialidade do contexto pode deflagrar as imposições de regras, as relações de poder dos lugares direcionados à circulação. “Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (Foucault, 1987, p. 123). Como fica a percepção de corpo, Dança, em um espaço de “sala quase cela”? Questionar o espaço da sala de Dança em geral na Escola (pública, neste caso), quando existe, é questionar também esse sistema.

O sistema Escola reparte, regula corpos, controla movimentos divide espaços. Compreendo que o controle dos corpos no espaço reduzido da sala extrapola a matriz arquitetônica da escola e implica nos modos de ser/fazer/conhecer a si. Na sociedade de controle (Foucault, 1987) não precisamos mais de muros e paredes para controlar, pois, no ambiente da escola, a vigilância constante é um requisito básico à disciplina, à construção de condutas.

Além disso, a Escola possui dispositivos panópticos (Foucault, 1987)²⁰ e disciplinadores numa vigilância continua como: ponto dos/as professores/as e funcionários/as; diário de classe; tempo cronometrado entre disciplinas, recreio, entradas, saídas, filas para merenda.

²⁰ De acordo com Foucault (1987, p. 1984), o panóptico nasce como uma arquitetura de maximização da eficiência do poder, o panóptico individualiza, faz com que uma massa amorfa se transforme em um grupo ordenado, separado e constantemente inspecionado. A total vigilância, sempre eficiente, constante, é um requisito básico à disciplina, ao assujeitamento e à construção de condutas. Prisões, fábricas, escolas são instituições de disciplinamento, de adestramento de fabricação de corpos dóceis, úteis, produtivos para os desígnios do poder. “Devemos nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com prisões”.

A sala de aula não deve ser entendida como, meramente, um espaço físico à serventia. Dança e espaço não formam jamais um sistema fechado, interagem sucessivamente constroem-se reciprocamente (Katz, 2005). Porém, Katz faz um alerta para o fato que pode haver Dança sem haver deslocamento de um ponto a outro no espaço.

Não se pode reduzir a dança a deslocamentos espaciais, porque eles podem simplesmente não acontecer e, mesmo assim, aquele evento continuar a ser um evento de dança. Existem muitas danças em que a espacialidade é explorada de modos inusitados, sem pernas nem braços riscando no ar. (Katz, 2007, p. 197)

Entende-se, a partir dessa citação, que o sistema Dança pode ser investigado seja na cadeira enfileirada, na sala habitual, mas é preciso promover ações de Dança que reorganize esse padrão para que os/as estudantes percebam, experimentem novas possibilidades acerca do espaço-corpo-movimento. A aprendizagem não está limitada a apenas na sala de aula, experienciar possibilidades espaciais no sistema escolar contrapõe-se a essa lógica. Fazer perceber que o espaço da Escola pode ser percebido como uma grande sala de aula, seja no canteiro sem flores, na arquibancada da quadra, no corredor.

No entanto, para que essas ações possam ganhar estabilidade no sistema é necessário que a práxis seja pensada a partir da atitude criadora, independentemente da especificidade disciplinar. Se a práxis não possui um caráter criador, ela tem seu significado empobrecido, tornando-se umas práxis reiterativa ou burocratizada.

Por que somente a disciplina de Dança geralmente tende a “bagunçar” as cadeiras de lugar? E ter que “arrumá-las em filas para as aulas seguinte? “Bagunçar” e “arrumar” são memes equivocados, estabilizados neste contexto. É recorrente ouvir dos/as professores/as essa percepção referente ao espaço. O mobiliário da sala de aula “desarrumado”, ou seja, organizado de outro modo, pode ser um elemento de produção de novas percepções que não se limita apenas ao componente da Dança. Perceber o espaço não como uma condição de causa e efeito.

Por que necessariamente a sala precisa estar na mesma composição? O processo de produção de conhecimento pode e deve ser atravessado pelo espaço; assim como a aula de Dança desenvolve ações, também com as cadeiras enfileiradas, os outros componentes poderiam criar novas relações a partir de outras espacialidades. Entretanto, essa mesma mobília sendo usada sempre do mesmo modo força a repetição maquinal (hooks, 2013) dos mesmos padrões e é um elemento que dificulta a abertura para que novos padrões (sentar em roda, no chão, em diagonal) não sejam percebidas como proposições díspares, “malucas” como recorrentemente são taxadas.

O que se repete vira padrão, se estabiliza, portanto, insisto na repetição do “avesso”, repito que é preciso *balançar* as ideias de lugar e repeti-las até que possam ficar diferente. Mas, para ficar diferente, é preciso mover, trocar, sair, investigar outras dobras possíveis apartadas da ideia do acerto da previsibilidade; deixar-se seguir por caminhos que ainda então não traçados, permitir que os problemas sejam ignições formuladoras de outros modos de fazer/conhecer.

As salas de aulas comportam uma média de vinte crianças junto a cadeiras, armários, mesas, mochilas. Repensar os espaços é uma questão de respeitar a complexidade dos sistemas corpo, Dança, Escola, ou seja, respeitar o movimento da vida. O movimento por excelência não acontece sempre do mesmo modo, as ignições são sempre outras até no movimento que parece se repetir.

Questiono a repetição de padronização do tempo/espaço que implica concepções dualistas acerca do corpo, movimento, Dança, que podem estar sendo reforçadas nesse contexto. Posso ir a “favor” desse espaço, porém preciso desafiá-lo, questioná-lo para modificar ideias que não dialogam com a complexidade.

Assim, busco provocar esse modelo a partir da compreensão do espaço como construtor de conhecimento. Redimensiono, assim, configurações que se pautam na ordem, controle, vigilância. Recorrentemente os/as estudantes falavam que os/as professores/as das disciplinas seguintes reclamavam que a sala de aula se encontrava desorganizada.

Chegar na sala, organizar as cadeiras em roda, afastá-las, dialogar sobre a dinâmica do dia e depois reorganizar as cadeiras em fila geralmente não dava tempo. Nesse caso o problema gerado foi a ignição que promoveu abertura para dialogarmos sobre definição de ordem, sala “bagunçada”, estar fora da ordem. Percebia uma tensão dos/as estudantes no final das aulas, falas como: “pró se a gente não arrumar a sala vamos receber bronca”. Os/As estudantes aprendem a estar vigiados/as, reprimidos/as no caso de promover algo diferente da ordem habitual.

Por isso a necessidade de diálogos entre as disciplinas no intuito de que novas ordens possam ser percebidas não somente na disciplina de Dança. O espaço de aprendizagem deveria ser refletido por todos, as especificidades precisam encontrar elos de conexão que podem ser desenvolvidos a partir de acordos feitos entre os/as professores/as. Um dia as cadeiras em círculo, outro dia em filas e assim vamos *balançando* os sistemas.

A própria disciplina é uma vigilância constante, ninguém entra ou sai sem ser notado/a, algumas salas ainda possuem visor nas portas para que vejam o que está acontecendo em sala

mesmo, de portas fechadas. Marcando uma hierarquia de poder ao controlar a forma de habitar o espaço Escola. A arquitetura da sala de aula aponta para esse controle, correção! Os corpos precisam ser sempre ordenados em filas, sentados, ou seja, quanto menos movimento, “melhor”. “Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo” (Foucault, 1987, p. 140). Comumente frases como: “Fique quieto em seu lugar” são repetidas cotidianamente e essas informações são corporeadas.

Nesse sentido traço uma relação com o pensamento de Foucault referente à arquitetura fragmentada dos espaços no sistema escolar:

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar os espaços (geometria de fortaleza), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre o seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferece-los a um conhecimento, modifica-los. As pedras podem se tratar dóceis e conhecíveis. O velho esquema simples do encarceramento e do fechamento, do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou de sair. (Foucault, 1987, p. 144)

Portanto, o recreio pode ser percebido como um “salve todos!”. A vigilância não deixa de estar no “ar”, porém, é no recreio que as transgressões são produzidas, encruzilhadas são tecidas, novos caminhos são sempre descobertos para adentrar lugares antes proibidos.

As crianças se movimentam como espirais, saltam, correm, empurram-se, ensaiam coreografias, jogam bola, outros/as ficam sentados/as. O fluxo de movimento é intenso, trânsito de informações em alta velocidade, pois o tempo destinado também é “curto”.

Foi nesse espaço, que denomino sala-recreio, que aprendi com as crianças o movimento “sarrada no ar”. Observava que algumas crianças repetiam um movimento específico, repetiam, entre gritos, empurrões e xingamentos buscavam estratégias para aprenderem, ensinarem. Compreendi que naquele momento um meme estava sendo replicado e imediatamente pedir que me ensinassem fazer o movimento “sarrada no ar”.

A cada replicação, o meme (“sarrada”) se transformava; saltar com uma perna semi flexionada para atrás tocando com as bordas das mãos na virilha simultaneamente era bastante complexo e cada criança buscava seu modo de organizar a informação. Os recreios tornaram-se salas investigativas, entre uma bola, criança correndo, ficávamos repetindo a “sarrada”, tinham crianças que passavam e olhavam, outras que de longe experimentavam. Uma informação de Dança adentrou o recreio, as percepções se diversificaram. Era unânime o desejo das crianças de estarem fora do espaço designado sala. O desejo de ir para outras salas nada

convencionais começava a ser instigado. Conexões entre a sala de Dança e recreio estavam sendo tecidas.

Viva à sala-recreio! Recreio compreendido como um espaço dinâmico e a ação de observar este espaço pode contribuir para reconfigurar o espaço da sala de aula do sistema educacional. Construir outras entradas, saídas, níveis de altura, sair da zona de conforto, abaixar, torcer são ações que podem desempedrar corpos endurecidos. Repensar, dançar as cadeiras e *balançar* a sala de Dança na Escola como espaço de possibilidades, ampliação das ideias, de composição, de repertórios de movimento não só para os/as alunos/as, mas, também, para os/as professores/as, pais/mães, funcionários/as.

O conflito gerado a partir de restrições da espacialidade da sala de aula aliado à intensão de construir com os/as alunos/as outras corporalidades, foi o disparador para a construção da ação *Cadeiras dançantes*.

O conflito gerado a partir de restrições da espacialidade da sala de aula aliado à intensão de construir com os/as alunos/as outras corporalidades foi o disparador para a construção da ação *Cadeiras dançantes*. Pois,

[...] com o conflito surge o movimento. No corpo, na casa, na vida. Mas o que gera esses conflitos? Só mais tarde descobri que o espaço existente entre as oposições gerava os conflitos, assim como a maneira de expressá-los. Foi então que notei a importância do meio, ou seja, da vivência entre o princípio e o fim, o espaço intermediário. Assim, a configuração do espaço gerado por um movimento é mais importante do que o movimento em si: é nesse intervalo que se passam a emoção, as projeções. A vida em movimento está nesse espaço. (Vianna, 1990, p. 77)

Cadeiras dançantes expressa o desejo de expandir a sala de aula, de corponectar sistemas separados, de fazer com que as crianças percebessem alterações de tônus muscular, respirações, o sistema corpo (articulações, pontos de apoios) diferentes do movimento, jeitos de compor Dança e principalmente de desabituar o corpo do modo sentado por um tempo exaustivo, que é o tempo da Escola.

O cotidiano das aulas de Dança durante minhas atividades de ensino era sempre desafiador, conflitante. Como já foi relatado, não havia uma sala de Artes, tampouco algum espaço apropriado para a Dança. A aula tinha início às sete horas da manhã, o som da sirene indicava a hora de entrar nas salas e, de cinquenta em cinquenta minutos, aquele som ensurdecedor era repetido, demarcando a divisão do tempo.

Eu costumava fazer um percurso antes de chegar à sala dos/as professores/as. Primeiramente conversava com o porteiro, seguia pelo pátio, chegava até a cozinha, onde havia

uma janela grande, em frente à qual as crianças faziam as filas para o lanche na hora do recreio, cumprimentava as merendeiras. As crianças corriam, falavam alto, entre risadas abraços, tapas, caras de sono, de desânimo, eram livres naquele momento, pois o sinal (sirene) não havia tocado.

Batia o sinal, era o momento de todos/as estarem nas salas. Durante todo o período da manhã, eu me dividia entre as salas. Por ter um tempo bem delimitado, me sentia em uma espécie de “corrida”, pois, em cinquenta minutos, eu precisava chegar à sala, aguardar as crianças, que saiam para beber água, banheiro, saíam.... E entendo que eles/as precisam, entre uma aula e outra, moverem-se, esticarem-se, correrem, sair do padrão, ou seja, “desenquadram as bundas” e sempre permitia esses movimentos.

Chegavam em bandos, dois a dois, correndo, outros/as caminhando lentamente, corpos suados com vestígios quase de um recreio, mãos dadas entre as melhores amigas, xingamentos, puxões, saltos, empurrões, murros, corpos pulsantes de energia, de leveza, rapidez, uma explosão de movimentos. Porém, o tempo da aula era tão fracionado que entre os “ch(s)”, a chegaça a chamada, e a acomodação na sala, praticamente o sino já tocava para mudar a disciplina.

A chamada era um problema terrível, pois a acústica da sala nos obrigava a falar em um tom extremamente alto, ouvir o/a colega, a si e a professora já deflagrava a complicação, a falta de entendimento da complexidade. Em meio a tantos barulhos externos, internos, solicitava uma pequena pausa de chegada: “Vamos respirar! Um, dois, três...”. Íamos respirando, entre ruídos, risadas, brincadeiras entre eles/as, perguntas como: “respirar pró? Eu já respiro...”. E eu respondia, sim, mas a proposta é uma respiração em conjunto e uníssona, que denominei como *respiração cardume*.

Era preciso “ouvir” a pausa, respirar o espaço, como afirma Rengel em entrevista à Cavalcanti e Cibele (2001, apud Rengel, 2008, p. 39):

Espaço não é vazio. Espaço é junto com o universo, cósmico. A respiração altera o espaço, interno e externo. Qualquer pessoa que esteja se movimentando modifica o espaço, em grau pequeno ou grande. O espaço está sendo modificado o tempo todo, as pessoas, os animais, o ar que passa, modificam o espaço. O espaço é uma coisa viva.

Todas as salas eram compostas de um mobiliário padrão com cadeiras enfileiradas, mesa do/a professor/a, armários, dentre outros objetos. Devido à limitação de tempo em aula, optei por construir investigações com as crianças na composição daquele mobiliário padrão. As proposições eram feitas a partir das cadeiras seriadas, das filas, das retas. O “enquadramento”

da sala foi tema gerador de proposições e, diante da problemática, propus uma música composta por mim que elas chamaram de “rapper dos sentados”:

Corpos homogêneos, corpos enfileirados, disciplinados, bundas sentadas, ísquios cansados quase sem bascular. O olhar repetidamente necessita estar atento para as escápulas de quem está na frente, seja o colega, seja o professor. Saltar, torcer, dobrar, virar, subir nas cadeiras, experienciar outros movimentos/pensamentos pode ser repreendido. Menino bom é menino quieto! O olhar vagueia por entre os basculantes das janelas da sala que quase sempre são engradeadas. Como me deixo imaginar? O repetido toque da sirene é fuga para o recreio. Lá fora posso ser passarinho, aqui dentro muitas vezes não encontro ninho. Mais sozinho eu não hei de ficar porque com dança posso experimentar. (Autoria própria)

Propus interagirmos com a diagramação das cadeiras na sala, visto que, ao bater do sino, o circuito de professores/as-salas era modificado e os/as colegas de todas as outras disciplinas queriam as salas em ordem, ou seja, o padrão não podia ser modificado. Constantemente os/as professores/as sinalizavam que quando entravam nas salas depois da minha aula, os/as alunos/as estavam agitados/as, bagunçavam mais e que era difícil “domá-los/as”.

Não era fácil lidar com tantos conflitos entre professores/as, a violência dos/as alunos/as, a negação do espaço, ou seja, a negação do movimento, do corpo. Um dia, na sala, um dos alunos me pediu ajuda por meio de uma atividade que realizei com as turmas chamada “cartas para uma sala de aula”. Ele estava envolvido no tráfico de drogas e um dia chegou na sala aportando uma arma. Foi muito forte ler o que estava na carta, levei o caso à coordenação que preferiu manter silêncio sobre o caso.

Os processos de aprendizagem não estão isolados dos fenômenos, somos afetados de modo sistêmico pela violência, pelo afeto, pelo respeito; somos afetados pelos acontecimentos. A sala de aula é um sistema complexo, os problemas coexistem não são interdependentes e é preciso estar atento à recorrência da agressividade verbal, gestual (para com os/as colegas).

A violência entre eles/elas era constante, em muitos momentos, precisei reorganizar as aulas devido ao modo agressivo de se relacionarem como, por exemplo: bater no outro com movimentos de peba (batidas na testa), empurões, tapas, e socos quando eram desafiados/as por colegas. No breve espaço de tempo da aula, a ação das *Cadeiras Dançantes* era atravessada por uma violência.

A disciplina de Dança, de fato, era um espaço em que as crianças podiam correr, pular, sentir o corpo fora do “engessamento”. Compreendo a configuração fragmentada, hierarquizada escolar também como uma violência que prima na segregação, a partilha mais coletiva se encontra no recreio, no intervalo ou nas aulas de Dança.

Quando o confinamento é demasiado, a aula de Dança é o momento que quebra a simetria habitual. O sistema é dinâmico, instável; as ações de Dança elencadas para o dia habitualmente precisavam ser redirecionadas, pois, na mudança das disciplinas, das salas, os acontecimentos já eram suficientemente desafiadores, que se alternava entre a violência entre eles/as, o desejo de gritar, de falarem alto, de correr era explícito e essas informações precisavam estar na “roda” de diálogos, a gente precisava conversar sobre a euforia, a agressividade que extrapola.

Era importante eles/as perceberem que a construção de conhecimento em Dança não começava apenas quando a pró reorganizava com eles/as o espaço e talvez colocasse uma música, fazer perceber que a não musicalidade consiste em uma proposição de musicalidade. Dança entendida desde o modo como toco, falo com os/as colegas, funcionários/as dentre outras/as. Construímos respeito, cuidado, afeto no/pelo movimento na partilha, no coletivo, seja na Escola, na rua, na quadra de esportes.

Faço uma associação do mover das crianças à imagem de muitas portas fechadas que a partir de uma abertura, ao poder mover as cadeiras, corriam, se batiam, gritavam. Águas represadas que por um momento podiam escoar em fluxo contínuo. Constantemente a cesta de lixo da sala era destruída, assim como muitas cadeiras, janelas, portas, por isso a necessidade de haver grades por todo espaço.

Era preciso desabituar a compreensão por parte das crianças que a ação de mudar as cadeiras não estava associada à ideia de poder usar de modo indiscriminado, sem os devidos cuidados com o mobiliário, e/ou objetos da sala de aula. Era explícito que percebiam aquele espaço a partir de uma perspectiva não de troca, de corresponsabilidade, quando destruíam algo. Deixavam os papéis de bala no chão alegavam que se não houvesse lixo o/a funcionário/a não teria trabalho.

A complexidade exige que as estratégias pensadas, formuladas possam ser dialogadas por variados campos de conhecimento. A intenção de mover os modos de relações entre os sistemas na Escola pode estreitar esses deslocamentos nos “nós” da Escola.

Com o tempo fragmentado de cinquenta minutos destinado às aulas, as ações de Dança se estenderam aproximadamente por um semestre. Sendo a sala e a aula sistemas abertos complexos, muitos conflitos as atravessavam e o tema gerador referente à mudança de hábito quanto ao entendimento da palavra “desarrumar” para reorganizar frequentemente precisava ser renegociado.

As dificuldades eram tantas que em alguns momentos me rendi ao padrão seriado das cadeiras. Persistir exigia enfrentamento, tomada de posição, mas, em muitos momentos, sentia-me quase sem fôlego. Como diziam os/as alunos/as: “Pró, o sistema é bruto”. Modificar hábitos arraigados exige tempo, cooperação, partilha.

Minha resistência ganhava força quando eu observava a beleza extraordinária dos movimentos de cada criança, da infinidade de possibilidades que continuavam sendo limitadas, reguladas pelas horas que passavam em uma cadeira. E ao chegarem nas aulas ditas “bagunceiras, sem ordem” necessitam extravasar o que estava reprimido.

Entretanto, a ausência do espaço próprio para a aula de Dança foi a geradora das investigações, reflexões sobre a relação do corpo na sala, na Escola, na vida. Queria que as crianças explorassem outras possibilidades de movimento entre variações de tempo, ritmos, níveis, mas, para isso ser desenvolvido, era necessário que o mobiliário fosse reorganizado em todas as aulas.

Assim, em todas as salas, acordamos entre os “corponós”²¹ (Rengel, 2007), uma rotina que denominei de “tudo ao mesmo tempo agora”. Como não tínhamos muito tempo de aula, foi acordado que a aula já iniciava a partir do sinal e, simultaneamente, entre a chegaça e chamada, os “corponós” reorganizariam, de modos diferentes, o espaço padrão da sala de aula.

Nesse mover, moviam as ideias, testavam-se hipóteses com os *corposcadeiras*. Porém, quando encontrávamos novos espaços, o som da sirene era acionado indicando o término da aula e, rapidamente, tínhamos que recolocar as cadeiras em suas respectivas filas para o padrão da sala. A insatisfação era geral, falas como: “Poxa minha pró, agora que começamos a dançar já acabou?”. Assim, o fator tempo foi experienciado e problematizado por todos.

Muitas perguntas surgiram durante o processo:

Arrastar cadeira é dança pró?
 Se eu arrastar a cadeira lá em casa, minha mãe **me mata**.
 Por que o **tempo** da aula da dança **acaba tão rápido**?
 Oxe, **nem começou** a aula, já acabou?
 Essa **sala** está **pequena** demais, não dá para dançar nela **não**.
Nunca imaginei a cadeira assim.

Por que não **tiramos** todas as cadeiras para a sala ficar bem grande?

A aula se repetia nessa rotina: deslocar as cadeiras de lugar, investigar, compor com *corposcadeiras* outras paisagens no habitual espaço da sala. Outro acordo foi que o som do

²¹ A palavra corponós faz parte da tese intitulada “Corponectividade, comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação” da prof.^a. Dr^a. Lenira Peral Rengel (2007, p. 1, 7). De acordo com Rengel “não se trata de um mero anexar das palavras, mas sim de uma necessidade de instaurar uma forma de pensamentoação”. “O pronome possesivo deveria colapsar inteiramente do discurso e não deixar nenhum self “possuindo-o”, ou habitando-o. Claro que é quase impossível esse ato: contudo seria melhor dizer “eu corpo” ou vocêcorpo, ou nóscorpo, ou ainda corponós”.

sinal seria um indicativo para que as cadeiras fossem recolocadas nos respectivos lugares das filas, que todos se sentariam nas cadeiras e, numa pequena pausa, “respirariam em cardume” até o professor da outra disciplina chegar.

Em todas as aulas fazíamos esta ação que denominei os “sete R(s)”: entrar, arrastar, modificar, levantar, criar, investigar, dançar. Construímos uma dinâmica a partir do problema espaço/tempo que nos atravessava cotidianamente. O processo de modificar a espacialidade do mobiliário da sala já provoca estranheza para o habitual padrão das salas. Quando eu pedia às crianças para modificar, “desarrumar” as cadeiras enfileiradas, emergia entre eles sensações de espanto, concomitantes ao forte desejo de poder mexer no que parecia imexível. Indagava como se sentiam em estarem constante e forçadamente sentados, tendo como a referência espacial as escápulas dos/as colegas mesmo sabendo que, em uma cadeira, muitos outros movimentos poderiam investigados.

Não se trata penas de rearrumar, mas de, sabendo desarrumar, arrumar de outra forma, de tal sorte que o processo determina resultados criativos. Na verdade, a natureza assim procede igualmente: não inventa novos elementos do nada, mas, tomando os disponíveis, terranja-os de tal sorte que saltos criativos ocorrem, por vezes extremamente surpreendentes. (Demo, 2002, p. 136)

Não estou com isso afirmando que não pode haver filas de cadeiras. Como diz Demo: “Somente algo que parece ordeiro e desordeiro, regular e irregular, variável e invariante, constante e mutante, estável e instável mercê ser chamado complexo” (Demo, 2002, p. 62).

Os acontecimentos na sala de aula não ocorrem de maneira linear numa ordem hierárquica, é um sistema complexo dinâmico que implica não excluir o linear da realidade, porque também lhe faz parte (Demo, 2002). O ambiente da sala de aula não é passivo, porém isso não anula a necessidade de identificação de padrões lineares. Assim, a ideia era buscar diversidade no repertório habitual de confrontar, não aceitar sempre as coisas como estão. Nesse caso, o senso padronizador serviria não como atividade reprodutiva, mas como ignições argumentativas. O argumento que apenas afirma só confirma; nada traz de novo e útil para o conhecimento (Toulmin, 2001).

A sala se mobilizou entre “arrumar” e “desarrumar” as cadeiras de lugar, assim, tencionamos o espaço das ideias. Ao reconfigurar a sala, novas informações lidavam com as que já existiam; espaço-corpo alterados simultaneamente, ajustando-se de outras maneiras. Essa era a nossa coreografia. Entrar na sala, modificar as cadeiras de lugar, reorganizá-las em fileiras e estar alerta ao sinal da próxima aula.

Convidamos professores/as, funcionários/as, alunos/as, a diretoria para poder apreciar nosso processo artístico. As respostas foram satisfatórias referentes ao nosso objetivo. Provocamos reflexões acerca dos problemas do tempo/espacô/co. Muitos vinham perguntar que tipo de Dança era essa, se era Dança, se as cadeiras podiam ficar “deitadas”, “desarrumadas”.

É fato que, em uma aula repartida, modificar a estrutura da sala demanda tempo e se nas aulas de Arte essa era a proposta investigativa, em outras disciplinas as instruções eram que as cadeiras permanecem em seus devidos lugares. Demo adverte que:

Todo processo de socialização busca a estabilidade social, sua previsibilidade e rotina. Interessa à sociedade o membro alinhado, que todo dia repete o mesmo dia, não inventa moda, não se mete a inovar. Precisamente porque as pessoas e as sociedades não se reduzem a isso – são caldeirões não lineares -, é mister fazer força nessa direção, cuidar do controle social, exigir obediência. A educação familiar e escolar possui também este signo, por vezes predominantemente e mesmo avassalador. Pode-se ver isso na imagem preferencial do “bom menino – aquele que obedece alegremente, não põe resistência, não conturba o sistema. É a glória da mãe e da professora, embora para a sociedade, seja apenas mais um. Não contribui para alternativas sociais. Nesse sentido, ensino, instruções, treinamento, treinamento e mesmo domesticação são fenômenos intrínsecos da vida em sociedade. Não fazemos apenas o que bem entendemos, mas o que em sociedade é normatizado ou normalizado. A sociedade “gostaria” de apresentar-se como fenômeno linear, sem surpresas, qual engrenagem física que roda sem arranhões ou atrito. Somos, em grande parte, “moldados” de fora para dentro. Entretanto, como assevera Maturana, o instrucionismo é, ao fundo, impraticável. Em seu determinismo extremado, já não sobra qualquer lugar para a instrução, mas, se assumirmos posição menos drástica, vemos que em sociedade a instrução é fenômeno corriqueiro, muitas vezes predominante. (Demo, 2002, p. 135)

A partir do problema espaço/tempo, busquei dialogar com eles/as sobre questões basilares referentes ao tempo das aulas, à rotina habitual, à configuração das salas, da Escola, como entendiam a palavra obediência, movimentos de cima para baixo onde apenas uma pessoa detém o poder da fala, de dá ordens enquanto o outro só escuta, só obedece. Como eles/as percebiam esse espaço e se havia conexões entre as salas, professores/as.

O mover das cadeiras moveu o campo das ideias, moveu os pensamentos. Conforme afirma Prigogine (2002, p. 22): “Quero assinalar, que a matéria em situação de equilíbrio é cega, cada molécula só vê as moléculas mais próximas que a rodeiam. O não equilíbrio, pelo contrário, leva a matéria a ‘ver’; eis que surge então uma nova coerência”. Assim, possibilitar aos sistemas o surgimento de novas ocorrências para que outras estratégias possam ser investigadas e desenvolvidas a partindo das condições estabelecidas.

Enquanto modificávamos o mobiliário (cadeiras) de lugar, questões de corpo/mente, Dança iam sendo discutidas, refletidas, interpeladas. Corpo testando hipóteses, dúvidas, questionamentos. Nessa ação de Dança, fomos construindo uma teia de perguntas acerca da possibilidade de: dançar sem pensar; questões referentes à interação com o espaço da sala de aula; a divisão cronometrada do tempo entre as disciplinas, relacionando sempre os elementos Dança, corpo, espaço, por exemplo.

1) O cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos (incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais autônomos); 2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia. O fato de o ambiente ser, em parte, um produto da atividade do próprio organismo apenas coloca ainda mais em destaque a complexidade das interações que devemos ter em conta. (Damásio, 1994, p. 17)

Essa citação é um grande divisor de águas para pensar Dança como sistema complexo, e repeti-la torna-se crucial para entender a complexidade em questão. Tais reflexões possibilitam abordar os problemas acerca da ausência da complexidade da Dança na Escola, à luz das ciências cognitivas e neurociências, contrapondo a difusão de lendas que atribuem à Dança como algo etéreo fora do corpo. Portanto, “mente quem diz que a lua é velha”, mente quem diz que a Dança é “algo” separado do corpo e, neste aspecto, a ciência cognitiva pode ajudar nesta reflexão.

Cadeiras dançantes foi decorrente dessa crise (espaço, Dança, corpo, relações, violência, complexidade, sistemas). “O ato de criar é uma crise denotativa de um alto nível de complexidade viva” (Vieira, 2006, p. 59). Crise como geradora de um processo criativo em Dança. Em cada sala a proposta era a mesma: investigar criações em Dança a partir das situações problemas, ou seja, da crise do sistema sala, tempo, espaço, complexidade, corpo.... A crise possibilitou a abertura para que as crianças modifcassem, com a Dança, o espaço. Desenhavam no ar, no arrastar, virar as cadeiras, sempre uma nova possibilidade.

E ao fim da aula, as cadeiras precisavam retornar à ordem das filas.... Um problema para reorganizar... devido ao tempo. As crianças perguntavam ao/à professor/a seguinte se poderiam sentar do jeito que se sentava na aula de Dança. De certa maneira, o problema era duplo, pois o jeito da minha aula estava deixando as crianças muito agitadas, para os padrões ordenadores, lineares, pretensamente estáveis e simplificadores.

Um contexto autoritário, que segue a dinâmica sempre da obediência, tende a resistir, a “ver”, perceber o desequilíbrio como manancial de possibilidades e abarcar metáforas não dualistas, ou seja, outras frentes, lados, cima, baixo. Corpo que não suporta mais enquadrar. Esquadrinhar outros quadrados. Muda! Muda já!

Que corpo é esse que salta, que corpo é esse que gira, que corpo é esse que arrasta e que dança na gira, que corpo é esse que sobe, desce ladeira arrepia, que corpo é esse que baila e se constrói todo dia, que corpo é esse que brinca solta risada no ar, que corpo é esse que dança e faz o mundo girar, vou construindo caminhos não sei aonde vai dar, seguindo os movimentos pois é com eles que sei caminhar! (Autoria própria)

Assim, é importante reiterar: a lógica estrutural espacial conceitual da Escola não reconhece o corpo como sistêmico e complexo. “O ambiente é tão importante quanto os genes. O que as crianças vivenciam durante o seu crescimento é tão importante quanto aquilo com que elas já nascem” (Pinker, 2004, p. 10). A resistência demonstrada em, repetidamente, reconfigurar o espaço da sala se tornou um ato de indagação e indignação. Todavia, temos que nos perguntar até quando teremos que deslocar os objetos de lugar para que a complexidade da Dança seja compreendida não somente na sala, mas no sistema Escola pública como um todo?

“O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (Santos, 2010, p. 157). “Desorganizar” como possibilidade de organizar diferente a sala de aula como possibilidade de promover conexões entre os diferentes conhecimentos que na Escola são pautados a partir de hierarquias e poderes. Construir caminhos pela incerteza, aceitando a imprevisibilidade, o inesperado, a curiosidade das crianças, professores/as, funcionários/as, ampliando as conexões entre esses sistemas. O aumento do conhecimento representa ampliação dos sistemas e sua reorganização e, para isso, exige-se novas formas de ação.

Construir outras espacialidades na sala de aula faz com que o corpo promova novas negociações, ajustes para lidar com a novidade, pois um corpo que amplia a capacidade e ação na Escola também assim será no mundo. A relação Dança e contexto escolar são resultantes processuais de transformações mútuas em trânsito. A ação não se limita apenas em perceber as condições de restrição da sala de aula, mas as condições disponíveis no ambiente, que possam fomentar outros acordos na estrutura, visando a fusão e/ou substituição e/ou supressão de elementos. Mudanças no contexto necessitam que outras percepções sejam experenciadas e a não-linearidade implica em possibilidades múltiplas.

Criar é construir novas coerências, relações outras, perceber as multireferencialidades e essa renovação só é possível com a abertura do indivíduo para um contínuo aprender a aprender. Pode-se dizer que é fundamental uma desestabilização para que surjam novos caminhos e outros

hábitos cognitivos possam também serem estabilizados nesse contexto, pois quando o corpo aprende algo novo, não é apenas esse elemento novo que se acrescenta, mas ocorre uma reconfiguração do sensório-motor enquanto sistema dinâmico e assim se modificam.

A semente foi lançada. Com as *Cadeiras Dançantes* começamos a desenhar outras relações/informações no espaço da sala de aula. As *cadeiras-corpos* circulavam da sala de aula para outros espaços, para o pátio que também era uma quadra poliesportiva que ficava em frente à cozinha, perto da portaria, para um pequenino espaço em frente aos banheiros dos/as educandos. Enquanto construímos nossas danças, éramos observados pela merendeira, pelo porteiro, pelos/as professores/as, pelos/as alunos/as, por pais/mães que iam para a secretaria, ou seja, pelas pessoas que passavam entre nós.

Sentia olhares de estranhamento, visto que aquele espaço não condizia ao ambiente estabelecido da tradicional sala de aula e muitas vezes frases como: “lá vem esses meninos bagunçando com as cadeiras”. Percebia que, para trabalhar na perspectiva da complexidade, era necessário persistir na ação a fim de promover mudanças no ambiente, nos sistemas. Era necessário abarcar os múltiplos ambientes na escola como operador, para gerar novas formas de conhecimento entre os sistemas, com a possibilidade de transformação pessoal, coletiva.

As aulas de Dança não aconteciam mais no espaço da sala, a cada sala que eu chegava os/as alunos/as me interpelavam animados/as, ansiosos/as: “para onde vamos hoje pró?”. A mudança gerava instigação, curiosidade, cada aluno/a falava em um espaço da Escola que poderíamos investigar. Entre um deslocamento e outro, íamos organizando outros modos de pensar Dança, corpo, espaço. E foi a partir desta ação investigativa que o *Balançaê* foi tecido.

3.5 Ação dois: *Balançaê*. E um balanço construído em uma árvore no fundo da Escola, *balançou* as ideias...

Montei este balanço bem árvore do quintal
pendurados nesta trança da corrente de metal
balança balança balança balança balanço
o passo desta dança basta improvisar
adulto criança é só balançar balança
balança balança balança balanço (Gil Camará)²²

Nesta seção busquei analisar os modos de organização da ação do *Balançaê* e argumentar a hipótese de que uma *dançabalanço* ou *dançabalançar* todas as instâncias

²² Gil Camará é músico, compositor e produtor musical. Compõe trilha sonora para trabalhos audiovisuais, realiza trabalho de gravação e arranjo para músicas de diferentes artistas. Seu trabalho autoral, intitulado “Nação Mameluco” pode ser acessado nas plataformas digitais. A composição “Balanço”, foi construída especificamente para as ações de Dança do *Balançaê*.

cognitivas corpóreas nas imbricações sociais, educacionais, artísticas, políticas move os sistemas complexos nas suas bem vindas incertezas e bifurcações.

Na literatura especializada, a noção de *autopoiese* foi introduzida através do livro “De Máquinas e Seres Vivos-Autopoiese: a organização do vivo”, de Humberto Maturana e Francisco Varela (1977), editado pela primeira vez, no início dos anos 1970.

A palavra procede de dois vocábulos gregos: auto - por si, e *poiesis* - produção, que atuaram na construção de elementos organizadores para a Dança sistêmica. A palavra *autopoiese* aparece da necessidade de usar um termo mais evocador que sustenta uma lógica que é circular, que difere da lógica linear, que é pensando em termos de causa e efeito.

O termo designa o processo pelo qual os seres vivos, considerados como sistemas, se autoproduzem continuamente. O sistema “autopoético” pode ser produtor e produto simultaneamente. Para Maturana e Varela (1995), o sistema vivo é um sistema cognitivo em constante movimento, em processo de autoprodução permanente. Assim foi importante operador nas ações educativas e pedagógicas de Dança que buscaram oportunizar às crianças refletirem, criarem, sentirem suas próprias ações.

A dinâmica da circularidade “autopoética” é pensada a partir do metabolismo celular cujo processo de produção não é sequencial; dispara outros efeitos. Nossos processos envolvidos em nossas atividades, em nossa constituição, em nossas ações como seres vivos, constituem nosso conhecer e são processos inseparáveis de nossa experiência do mundo.

Tal circularidade, tal encandeamento entre ação e experiência, tal inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, indica que todo ato de conhecer produz um mundo. Essa característica do conhecer será invariavelmente nosso problema, nosso ponto de partida e a linha mestra de tudo o que apresentaremos nas páginas seguintes. Tudo isso pode ser condensado no aforismo: todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer. (Maturana; Varela, 1995, p. 68)

A complexidade desse conceito implica, simultaneamente, autonomia (sistema fechado), e aberturas (sistema aberto) através das trocas com o meio. Na compreensão do sistema biológico, as noções de informação e de representação mostraram-se inadequadas para entender o cérebro e o conhecimento. O sistema nervoso, descrito como um sistema fechado, e a reflexão sobre a natureza circular dos processos neuronais e dos processos metabólicos dos seres vivos, são pontos dos quais se desenvolve a noção de “autopoiese”.

Importante entender que, como tem sido afirmado, o(s) sistema(s) são afetados pelo ambiente e esta afetação pode gerar uma mudança no sistema, uma auto-organização e também uma autocriação/“autopoiese”. O que se coloca é que auto-organização e autocriação não

significam processos isolados do(s) contexto(s). Ambos os conceitos não têm o mesmo sentido, mas a “autopoiese” é uma forma de organização.

Foi importante também aproximar a ação do *Balançaê* à noção de *breakdown* como a formulação que não é somente a de solucionar os problemas entre os sistemas Dança e Escola, mas, antes de tudo, como processos auto-organizativos, bifurcadores.

Esclareço que não há tradução exata em português para a palavra *breakdown*, mas se assemelha a uma dinâmica de quebra, desvio na continuidade cognitiva. Para Varela (1989), o *breakdown* mais se assemelha a uma bifurcação ou uma quebra de simetria de dinâmica caótica, o presente não sucede o passado nem precede o futuro; a relação não é de rompimento ou descontinuidades, mas sim de coexistência que não se organizam numa escala hierárquica.

Por essa perspectiva, reflito que, a partir do conflito gerado entre os sistemas Dança/Escola, fez-se bifurcar a ação *Balançaê* que proporcionou uma quebra da continuidade do espaço habitual da sala de aula. Em relação a bifurcações, elas são, simultaneamente, um sinal de instabilidade e um sinal de vitalidade em um sistema; uma sociedade, um evento implica um aparecimento de uma nova estrutura.

Minha mensagem às futuras gerações, portanto, é de que os dados não foram lançados e que o caminho a ser percorrido depois das bifurcações ainda não foi escolhido. Estamos em um período de flutuação no qual as ações individuais continuam a ser essenciais. (Prigogine, 2009, p. 16)

Nas bifurcações existem, geralmente, muitas possibilidades abertas para o sistema, e a perspectiva à qual a tese se vincula e pretende continuar a caminhar. Nos pontos de bifurcação, o sistema escolhe entre várias possibilidades. “Aqui reside o significado da auto-organização, um conceito básico na física do não equilíbrio” (Prigogine, 2009, p. 26). Assim, longe do equilíbrio se produzem bifurcações e novas estruturas espaço-temporais aparecem; nos vários pontos de bifurcação, novas soluções tornam-se possíveis.

Balançaê emergiu do conflito, das tensões. “Os conflitos se inserem na concepção de um universo complexo. Constituem um dos motores das flutuações. De certo modo a ideia de conflito é a base das bifurcações e da criatividade” (Prigogine, 2009, p. 43).

A proposta da aula à imprevisibilidade, às incertezas levaram à ideia de construir um balanço em uma árvore no terreno acidentado, de barro, da escola. A ação visou experimentar sensações diferentes dos modos de estar na cadeira da sala. O balanço apareceu como uma cadeira instável de uma “sala de aula em suspensão”. As bases não apresentaram uma condição fixa dada, ela foi da organização da instabilidade.

O movimento do balançar foi/é sistêmico. Quando a criança balançou o/a colega, ele/a foi “balanço” de corpo todo. Organizou-se, buscou jeitos para se equilibrar, empurrar, segurar, perder o medo, confiar, entregar-se, serem apreciados/as pelos/as colegas, pelo porteiro, pelas merendeiras, pelos/as professores/as, alunos/as de outras séries, por onde a teia invisível de cada balanço alcançou.

A estrada foi aberta, mesmo que parecesse que só podíamos seguir um traçado, infinita nas suas possibilidades de bifurcações. Tivemos a tarefa de conectar as bifurcações, criar relações entre elas. Ações sistêmicas em Dança que se auto-organizaram a partir das bifurcações, dos desvios, construindo assim outros modos de perceber Dança.

Assim sendo, as bifurcações puderam complexificar os sistemas, puderam atuar como geradoras de mudanças na organização deles. Mudar o espaço da sala para o pátio, a escada, o quintal, a portaria, o corredor possibilitou novas operações cognitivas para lidar com os *breakdowns*, com as mudanças chegaram nesses sistemas e complexificaram as relações entre os participantes, fosse aluno/a-porteiro, aluno/a-professor/a, aluno/a-pais/mães.

Dançar balançar é tecido junto, constitutivo de variadas pessoas/jeitos/mundos. Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendo que a Dança, para ser percebida como sistema complexo, precisa dialogar, interagir com os sistemas. Bifurcar os sistemas com a ideia do *Balançâe* é poder balançar os sentidos, a normalização.

BALANÇAÊ, BALANÇÊ!

4 ACHADOURO – “CAMPINAS DE PÉROLAS” BALANÇOS SISTÊMICOS NA EJA É PARA JÁ!

4.1 Trilhando caminhos entre os *balanços* do *Balançaê*. Conectando sistemas, Dança e EJA

O *Balançaê* promoveu movimentos. Movimentos por uma linha do tempo, que sem seguir de modo linear, bifurcou-se em uma teia complexa em um tempo de nove anos, com a construção de um balanço na árvore no fundo do terreno do Colégio Social de Portão, em 2014. Seguiu seu percurso na flecha do tempo até o momento presente.

Como dito, comprehendo que a crise instalada na Escola pública relacionada à Dança que vivemos transformou-se em uma crise criativa. O balanço foi o elemento desencadeador que deu início ao desenvolvimento de um processo criativo e pedagógico que relacionou a Dança a outros sistemas. As linhas invisíveis a olho nu entre o balanço, a portaria, o pátio, o corredor, as salas de aulas, os/as transeuntes foram se configurando como proposta de ação possíveis de serem desenvolvidas em outros contextos educacionais.

A proposta *Balançaê* bifurcou-se do Colégio Social de Portão para o Programa “Trânsitos: Experiências artísticas como processos de aprendizagem” (Edital PROEXT – MEC 2016), das Residências Artísticas, ao espetáculo “Acorda”, com crianças e jovens de quatro Escolas Municipais de Salvador. A mediação entre as Escolas, professores/as, crianças e jovens precisava ser pensada com a lógica do *entre*, ou seja, foi necessário criar estratégias que possibilitassem, em um pequeno espaço de tempo, encontros entre quatro sistemas complexos as Escolas Municipais José Calazans, Lélis Piedade, Anjos de Rua e Sebastião Dias. Nesse processo artístico comecei a identificar padrões, elementos que eu poderia relacionar à proposta inicial do *Balançaê*. O espaço das salas de Dança das Escolas elencadas foi deslocado para a Escola de Dança (UFBA). Mudança de *chão*, do concreto ao piso de madeira.

A experiência em mediar concomitantemente quatro salas de aulas e quatro professores/as de Dança impeliam a pesquisa a se reorganizar de um modo teia, buscando conexões entre as complexidades dos sistemas ao lidar com as especificidades das escolas e com as de cada professor/a. Experiência desafiadora, porém basilar para refletir princípios configurativos em Dança que são desenvolvidos na conexão entre sistemas diversos.

Após a finalização do Programa “Trânsitos”, a pesquisa continuava na Escola José Calazans nas turmas de Dança da professora Juliana Castro. As crianças já tinham

experienciado o espetáculo “Acorda”, em 2016. Foi possível desenvolver ações de Dança com eles/as no Átrio da Escola de Dança (UFBA), na Praça das Artes da UFBA, possibilitando que percebessem outros espaços como salas de aula também.

Ao retornar para o espaço da Escola Municipal José Calazans, em 2020, na disciplina Dança, começamos a investigar lugares: a sala-muro-fundão, o poste de luz, as grades das janelas, realizamos um piquenique na sala-jardim sem flores que denominamos sala do barro vermelho. Nessa ação estavam as crianças e, também, a merendeira, o porteiro, os pais/as mães que chegavam na Escola e outras crianças que trafegavam entre a nossa ação. O espaço da sala de Dança foi *balançado* e as crianças em cada aula traziam proposições de novos espaços na Escola a serem por eles/elas investigados para realizar a aula de Dança.

Fotos das ações “Piquenique no canteiro sem flor”, “sala-paredão”, “sala-pátio”, “corpo-giz”: desenhando caminhos da minha rua até à Escola, podem ser acessadas no link a seguir²³:



A disciplina Dança alterava as rotas habituais, indagações, curiosidades, olhares “atravessados”, construía uma rede invisível de percepções. Foi preciso impulsionar informações referentes ao corpo, movimento, espaço, que pudessem confrontar com ideias memes estabilizadas. Foi preciso “Acordar”.

Depois do Programa “Trânsitos: experiências artísticas como processos de Aprendizagem”, em 2016, permaneci na Escola José Calazans. Esse foi o território da pesquisa. Trabalhei com as turmas três meses até a conclusão do ano letivo. Com o retorno das férias, os planos precisaram ser reorganizados, em 2020, as aulas foram suspensas e as escolas fechadas.

Brasil, março de 2020, a crise sanitária do SARS-Cov2, o vírus causador da Covid-19, se instaura no país. Associada a esta crise, enfrentamos uma crise política, econômica, com desmontes de políticas públicas em diversas áreas, como saúde, meio ambiente, cultura e educação.

Como medida de prevenção à disseminação do vírus ainda pouco conhecido, as atividades presenciais em todo o país foram canceladas. As Escolas foram fechadas, protocolos sanitários, como o de isolamento, distanciamento social, restrições e controle do corpo impactaram a rotina dos sistemas. Portanto, as ações do *Balançaê* foram interrompidas. Ainda

²³ Fotos também disponíveis em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1z2n0H5L3TRov1I8SUcbh6fqKIpktWFFc?usp=sharing>

no segundo semestre de 2020, as curvas dos gráficos de contágios, internações e mortes por Covid-19 aumentavam.

A crise sanitária não apresentava previsão de fim ou de melhora. As aulas retornaram, de modo virtual, somente em abril de 2022, e presencialmente, a partir de maio do mesmo ano. Organizei-me para retornar ao campo de pesquisa com as aulas de Dança na escola José Calazans e fui informada pela professora Juliana Castro que a escola estava em reforma e que, em razão disto, as aulas presenciais só retornariam no segundo semestre de 2022. Nesse momento, além dos desafios que a disciplina Dança enfrentava no contexto da escola – aliados à interrupção do contato construído processualmente com as crianças, professores/as, merendeiras, diretores –, o sistema, foi abruptamente interrompido.

A sensação foi de um corte visceral. Tristeza de não poder retornar ao *chão* da Escola José Calazans. Espaço de laços afetivos entre os sistemas, assim como o espaço no qual as ações do *Balançaê* estavam sendo testadas, acordadas com o mover ideias preconcebidas acerca da Dança. Espaço de entrelaçar sistemas, de estar perto da portaria, da cozinha, de outras disciplinas. A interrupção abrupta de tudo provocou um forte abalo nas estratégias de atuação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Fui instada a ser desinstalada! Mas pesquisar (Dança) é testar em tempo *continuum*; os acordos precisaram ser renegociados. “A estabilidade é sempre rearranjo provisório” (Demo, 2002 p. 13). Novas informações apresentadas; lidar com a imprevisibilidade, a incerteza do fluxo da vida, lidar com os abalos (doença, Escolas fechadas, pausas em movimento).

De acordo com Pellanda (2009), o princípio da auto-organização está presente na natureza, nos processos vitais, envolve uma não linearidade, os acontecimentos não seguem lógicas de causa e efeito e implicam a presença do aleatório que é fundamental, porque é a partir dele que se produz a diferença. Nesse sentido, a diferença emergiu dessas crises, das restrições implicadas e era preciso saber lidar com os acontecimentos.

A permanência, que cabe aqui mencionar, não pode ser percebida como algo imutável, fixo, e sim aquela que se gera pelo fluxo contínuo da mudança, ou seja, da imprevisibilidade dos fatos. Nada continua o mesmo, os planos, *a priori*, de retornar à Escola foram desestabilizados. A permanência impõe como condição aceitar as transformações para assim poder transformá-las.

Como já foi mencionado Corpo, Escola, Dança são sistemas complexos longe do equilíbrio. Sistemas abertos à troca e esse movimento é que os mantêm em reorganização

constante e revertendo em entropia. É na desordem para a ordem que encontra-se o processo de complexificação (Vieira, 2006).

O caminho bifurcou-se entre um campo de forças contrárias entre tensões incertezas, desâimos, expectativas, compromissos. A circunstância solicitava reorganizar as rotas, encontrar estratégias de permanência. Assim, a condição de restrição possibilitou a abertura de um novo ramo: dar continuidade, juntamente com a professora Juliana Castro, na disciplina de Artes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parafraseando Rengel (2022, p. 50), busquei “a favor de como é o corpo, e não por imposições de códigos, muitas vezes desnecessários”. Ir a favor do *corpocansado*, *corpodesanimado*, *corpodeEJA*, *corpodesafio*, *corpoesperançar*, *corpomovimentar*, *corpomudança*. Equilibrando tensões, desafios, incertezas no movimento do balanço da vida.

4.2 A restrição como possibilidade criativa. Reorganizando os *balanços*, *Balançaê* EJA

A estratégia de consolidar novos hábitos em Dança neste contexto foi interrompida, com isso, a pesquisa foi obrigada a se recriar. Nesse processo, emergiu o pressuposto enfatizado por Maturana e Varela (1995) de que não existe realidade prévia, a cada instante somos interpelados pelas perturbações externas que não determinam o que acontece conosco, mas nos mobilizam internamente e, por sua vez, nos impelem a uma reconfiguração.

Adentrei outra Escola pública. A estrutura apresentou similaridades, mas por se tratar da modalidade EJA, a diversidade de idades, as experiências do sistema demandavam outras reflexões. Os problemas relacionados à ausência de percepção da complexidade da Dança sobreviviam também na memória desse sistema, porém, os/as estudantes já não eram crianças, mas jovens, adultos e idosos que, por motivos variados, interromperam ou nunca puderam estar no contexto da Escola.

Marginalizados/as, humilhados/as, ausências de sonhos, desejos interrompidos, vergonha por não saber ler, trabalhadores/as, desempregados/as que cursam a Escola no terceiro turno do dia (noite), desprezados. A Dança nesse contexto está em meio às ambiguidades, dor, alegrias, toque de recolher do bairro, frustração, insatisfação, apatia... O sofrimento é constitutivo da vida dos/as estudantes; infâncias e juventudes roubadas. Portanto, a proposta do *Balançaê* de conectar sistemas separados pela Escola teve como premissa organizar uma Dança sistêmica junto à realidade dos/as estudantes. Religar com ações de Dança a autoestima, a autoconfiança, desenvolver a capacidade simbólica que é parte de todos/as.

As regularidades no contexto da Escola pública, entre greves, suspensões de aulas, o tempo entre as disciplinas, a ausência de percepção da capacidade simbólica se mantinham como elemento para desenvolver uma Dança teia organizada a partir das condições presentes. A problemática continua sendo em desabituar relações que replicam ideias que limitam a condição de complexidade do sistema Dança. Continuava a necessidade de traçar relações na EJA que conectassem a Dança aos problemas implicados.

Em se tratando da EJA, percebo que há um desperdício da experiência (Santos, 2010) e esse desperdício realimenta a memória no sistema Escola de que não há alternativa de mudanças, reverberando em uma cadeia sínica de desânimo entre estudantes, docentes e diretores/as. Sendo assim, a permanência de ações contínuas de Dança sistêmica (*Balançaê*) foram inseridas como um modo de minimizar o desperdício das experiências (vida) no convívio da Escola.

4.3 EJA, um Canteiro de Pérolas. “Uma ostra que não foi ferida não produz pérolas”.

Desafiando os desafios, abrindo caminhos sistêmicos no *corpoescola*

Uma ostra que não foi ferida não produz pérolas. Pérolas são produtos da dor; resultados da entrada de uma substância estranha ou indesejável no interior da ostra, como um parasita ou grão de areia. Na parte interior da concha é encontrada uma substância chamada de nácar. Quando um grão de areia a penetra, às células do nácar começam a trabalhar e cobrem o grão de areia com camadas e mais camadas, para proteger o corpo indefeso da ostra. Como resultado, uma linda pérola vai se formando. Uma ostra que não foi ferida, de modo algum produz pérolas, pois a pérola é uma ferida cicatrizada. (Alves, 2014, contracapa)

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões. Iniciativas governamentais, em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963)²⁴ e o

²⁴ Segundo Costa e Araújo (2011), “A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais.”. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL²⁵), extinto em 1985, imprimiram suas marcas nesse campo com a ideia de que qualquer pessoa poderia alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação.

A configuração da EJA no Brasil perpassa pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida, aligeirada, e nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não necessita de uma formação específica. Os parâmetros oficiais não são delineados para esses profissionais, revelando que ainda não se tem uma definição assertiva dessa modalidade. Portanto, a partir da experiência como pesquisadora em Dança nesse espaço, percebo que os desafios do sistema Dança estão implicados em um sistema que se encontra em construção.

Ao compreender os sistemas de modo indissociável e, nesse caso, ao tecer argumentações acerca da Dança na EJA, é imprescindível compreender o sistema no qual a disciplina de Dança está implicada. Ou seja, reconhecer peculiaridades inerentes à EJA e, a partir delas, poder conectar a proposição de pensar a Dança na Escola de modo sistêmico, no intuito de estabelecer relações ao contexto de cada pessoa aluno/a.

O tratamento do sistema EJA aponta a especificidade dos/as estudantes, bem como a sua situação sociocultural, dessa forma, suas histórias de vida passam a ser elementos importantes para refletir a atuação do campo da Dança. Nesse contexto, estudantes possuem experiências em múltiplos espaços, seja no mundo do trabalho ou no que se refere à opressão vivida por jovens e adultos em uma sociedade extremamente desigual.

Assim, pensar a Dança sistêmica na EJA exigiu um movimento de escuta apurado. Reiterou-se a necessidade de refletir Dança, corpo, Escola a partir das experiências vivenciadas por esses/as jovens, adultos e idosos. Mostrou-se necessário entender quem são/eram os/as educandos/as, como se deslocavam até a escola, em que atuavam fora da escola, quais as dificuldades e necessidades.

Colocar essas questões aos/às estudantes da EJA foi crucial para os diálogos sobre problemáticas referentes às questões de Dança, corpo, movimento, espaços, tempo, aprendizagem. A partir das experiências e trajetórias dos/as educandos/as torna-se, tornou-se,

²⁵ “O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379. [...] Projeto condizente com a proposta ideológica do regime militar, o MOBRAL se propunha a alfabetizar 11,4 milhões de adultos até o ano de 1971. No entanto, a fundação começou a funcionar de fato somente em setembro de 1970, com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda. [...] Em novembro de 1985, já no governo civil de José Sarney, a Fundação Mobral foi extinta.”. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicaçõesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

possível desenvolver propostas de Dança que façam, fizessem, sentido em suas vidas. Fazer perceber movimentos diários em seus trabalhos, na rua, em casa, a fim de notar a riqueza de possibilidades desabrochar em um despretensioso gesto.

A ideia de que educar é preparar para o trabalho perdura até hoje nas formulações de ações para esse público. Esse entendimento não corrobora as especificidades oriundas dos/as estudantes matriculados na EJA, que possuem especificidades e não pode ser pensada a partir da “reprodução” de ações da educação infantil. Foi, portanto, basilar considerar a história de vida das pessoas envolvidas – jovens, adultos, e idosos – que em determinado tempo de suas vidas interromperam seus estudos ou nunca puderam estar na escola. Premissa importante para entender o sistema EJA.

Os processos de formação destinado a jovens e adultos não deve se assemelhar à ideia de transposição dos modos de educação infantil, pois a dimensão é mais ampla devido à heterogeneidade etária que compreende essa organização. Como estratégias de enfrentamento à negação do direito à educação, outras iniciativas foram emergindo no seio da sociedade civil por meio de grupos populares, de associações comunitárias, de igrejas, de sindicatos e de movimentos sociais. Essas ações compõem um amplo e rico legado de experiências que, ao longo dos anos, foram se configurando com o que conhecemos hoje como educação popular.

A década de 1980 representou o divisor de águas entre o período da ditadura militar e o restabelecimento do regime democrático. A sociedade civil teve importante papel na luta pelo fim da ditadura e pelo restabelecimento do estado de direito. Entre as conquistas figuram as eleições diretas e a Constituinte que redigiu uma nova carta para o país. É desse período o restabelecimento do direito de todos à educação, com a Constituição Federal de 1988.

O surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA)²⁶, na cidade de São Paulo, em 1989, trouxe para a esfera governamental uma formulação híbrida de política pública com participação popular. Como Secretário Municipal de Educação, Paulo Freire viabilizou a ampliação de experiências de alfabetização de adultos que já aconteciam nos grupos populares e nos movimentos sociais. O processo de alfabetização se dava nos espaços da cidade cedidos por distintas instituições e a prefeitura participava com auxílio de recursos materiais e formação dos alfabetizadores populares.

²⁶ MOVA foi um Movimento Popular de Alfabetização que teve como patrono e idealizador o educador Paulo Freire (1989-1991), secretário da Educação e Organizações da Sociedade Civil em 1989 que completa em 30 anos de muitas lutas e realizações. Esse movimento ficou conhecido por resgatar a cidadania, concebendo o aluno como sujeito capaz de intervir no próprio conhecimento e alfabetização como processo afetivo, lógico e intelectual. Informações disponíveis em: <https://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Nos anos seguintes à Constituição Federal de 1988, houve um período de transição entre as concepções de educação compensatória, que orientaram o antigo ensino supletivo, e a instauração de uma nova configuração da educação para jovens e adultos como direito. Como sinal dessa mudança a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996²⁷, adotou a denominação, mundialmente conhecida, de educação de adultos incorporando os jovens, que também se encontravam excluídos do direito à educação, passando a ser nomeada de Educação de Jovens e Adultos, superando a concepção anterior do ensino supletivo.

Com uma legislação desatualizada nos estados brasileiros, pautadas no antigo Parecer 699/1972 (Brasil, 1972), do relator Valnir Chagas²⁸, que estabelecia a Doutrina do Ensino Supletivo, o Conselho Nacional de Educação passou a ser consultado sobre a condução a ser tomada pelos estados, após a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996). É nesse contexto que foram elaboradas, em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação (DCN) para a Educação e Jovens e Adultos (Brasil, 2002). Em linhas gerais, tais diretrizes contribuíram para configurar o campo e orientar as práticas pedagógicas voltadas ao público jovem, adultos e idosos.

Após a Constituição de 1998, a EJA tem sido oferecida nas escolas públicas dos estados e municípios como também em escolas privadas de caráter filantrópico, em escolas do Sistema “S”, como SESI e SENAC. Nos governos de Lula (2003-2006, 2007-2010, 2023) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016), foram criados programas nacionais como o Programa Brasil

²⁷ Alabano longo da história do Brasil, constatou-se a emergência de políticas para a educação de jovens e adultos direcionadas principalmente, aos processos de alfabetização. A aquisição da definição e reconhecimento desta modalidade de ensino como política pública de promoção e continuação à escolarização básica é bastante recente. Na década de 1990, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na qual a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser considerada uma modalidade de ensino, da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. A EJA é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, sendo uma modalidade de ensino de acordo com a Lei, nº 9.394/96 e do PNE (2014-2024), que transcorre todos os níveis da Educação Básica do país e define as metas e estratégias para a política educacional nos próximos dez anos. Essa modalidade é designada a jovens e adultos que não deram prolongamento em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade correspondente. Informações disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

²⁸ As contribuições do professor Raimundo Cavalcante Chagas (1921-2006) à educação brasileira foram de grande relevância. Valnir Chagas foi responsável por emitir Pareceres, Resoluções e Relatórios que possibilitaram a constituição de anteprojetos e do sistema público de ensino entre o período de 1960 a 1980. Informações disponíveis em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672771061008/html/#:~:text=Compreende%2Dse%20a%20relev%C3%A2ncia%20do,de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%2C%20do>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Alfabetizado (PBA)²⁹, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)³⁰ e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Projeja)³¹, visando ampliar o atendimento à EJA com ações de alfabetização, de escolaridade com foco nos jovens e educação integrada ao trabalho. Atualmente, sob a coordenação do MEC, é realizado o Exame Nacional de Conclusão e Certificação da educação de Jovens e Adultos (Encceja)³². Porém há um distanciamento entre os documentos legais, regulamentação e autonomia nas iniciativas escolares para jovens e adultos.

Os abalos devidos à crise sanitária e o fechamento da escola na qual eu retornaria com as investigações (escola básica Municipal José Calazans) moveram-me para o campo da EJA,

²⁹ “Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada. O Programa é uma porta de acesso ao pleno exercício da cidadania. O PBA é mais do que uma estratégia para perseguir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação. Trata-se do compromisso moral de não deixar “Nenhum brasileiro para trás!”. Informações disponíveis em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>. Acesso em: 22 ago. 2022.

³⁰ Na gestão do presidente Luís Inácio da Silva, criou-se uma estrutura institucional, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), própria para executar um programa específico para a juventude, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), no sentido de tratar da construção de uma política transversal em parceria com diversos órgãos da administração pública federal. Ademais, buscou promover o diálogo com os movimentos e organizações juvenis por meio da criação do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e de fóruns como a I Conferência Nacional de Juventude (Brasil, 2008). Tais ações possibilitaram a inserção e consolidação da temática juvenil como objeto de reflexões acerca à descontinuidade escolar. A versão original do Projovem caracteriza-se como um programa emergencial e experimental, destinado a executar ações educacionais articuladas que propiciassem aos jovens brasileiros tanto a elevação de seu nível de escolaridade, objetivando a conclusão do ensino fundamental, quanto a sua qualificação profissional, com vista a estimular sua inserção produtiva e cidadã, e, ainda, o desenvolvimento de ações comunitárias de exercício de cidadania. Foi considerada o carro-chefe da política de juventude por ter sido o principal programa lançado, com maior envergadura e capacidade de atendimento. Hoje está em todas as capitais do Brasil, e, mesmo após a reformulação do Projovem continua sendo o único programa executado diretamente pela Secretaria Nacional de Juventude como programa integrado. Informações disponíveis em: <https://catalogo.ipea.gov.br/politica/221/projovem-adolescente-servico-socioeducativo>. Acesso em: 22 ago. 2022.

³¹ O Projeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Projeja). Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/projeja>. Acesso em: 22 ago. 2022.

³² O Encceja é direcionado aos jovens e adultos residentes no Brasil ou no exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria e que atendam ao art. 38, §1º e §2º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996: tenham, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino fundamental; ou tenham, no mínimo, 18 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino médio. Para realizar a inscrição é necessário ter registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) emitido pela Receita Federal do Brasil. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 22 ago. 2022.

especificamente na escola Municipal Campinas de Pirajá. Saliento que o objeto de pesquisa, Dança sistêmica como modo de complexificar as relações entre os sistemas Dança e Escola permaneceram, pois, o território analisado foi o *chão* da escola pública.

A sala de aula da EJA na Escola investigada foi um espaço de confronto. Cotidianamente saber lidar, reorganizar toda proposta pensada para o dia da aula, ou seja, na EJA, todas as aulas parecem sempre ser o primeiro encontro, todas as aulas há um recomeço, reencontro.

É preciso entender as demandas recorrentes nesse espaço, como a ausência dos estudantes por longos períodos, estudantes matriculados a qualquer momento no segundo semestre, o desânimo, o cansaço de quem trabalha durante o dia, a falta de perspectiva, de desejo de estar na Escola. Muitos estão lá porque são obrigados pelas famílias, pelo trabalho. Há relatos de que se não estiverem na Escola serão denunciados pela própria família ao conselho tutelar, outros estão lá porque precisam concluir para adentrar o mercado de trabalho.

Há que entrelaçar aos demais aspectos a discussão da realidade social, a conjuntura socioeconômica que tem levado à redução de direitos e a luta pela sobrevivência que faz com que a busca pelo trabalho acabe sendo mais necessária do que os estudos, ou seja, que frequentar a escola. Não foram raros os depoimentos de estudantes que relataram dificuldades ou mesmo reprovação de empregadores em apoiar o seu retorno aos estudos.

A organização curricular diferencia-se pouco do ensino comum. Mas a EJA não pode ser percebida como uma réplica da Escola convencional. Portanto, a proposta de Dança sistêmica foi uma hipótese para se refletir sobre outros modos de configuração entre as disciplinas que seguem, de modo geral, a estrutura do ensino comum. Foi possível perceber rigidez no cumprimento do tempo destinado às disciplinas, assim como na organização do espaço da sala de aula.

Mover o espaço, é mover o campo das ideias, por isso a insistência nas aulas de Dança em modificar a disposição do mobiliário. Uma ignição para que os/as estudantes possam mover, pensar diferente, possam formar grupos entre a heterogeneidade e assim vivenciar a beleza de poder compartilhar com múltiplas diferenças e para que juntos possamos construir propostas pedagógicas próprias.

No tempo Escolar achatado, reduzido, é preciso cavar possibilidades para dilatá-lo. Encontrar outros tempos nesse tempo impositivo da Escola. A Dança sistêmica investigou tempos... Tempo assimétrico, lento, veloz, entrecortado, fora do tempo. Condições para reinventar o tempo-relógio sobre o qual nos foi confiada a jurisdição.

Na EJA, os/as estudantes possuem a sensação de estarem “fora” do tempo e que precisam “correr atrás” do tempo “perdido”. Porém, não há condições de “conter”, “capturar” algum tempo, seja passado, presente, pois vivemos a impermanência, o que passou não pode voltar a ser como antes, são processos irreversíveis.

O tempo destinado à EJA se dá no turno noturno. Estudantes chegam, chegavam, a partir das dezoito horas, compartilhavam a merenda da noite. Às dezenove horas, as aulas, com duração de quarenta minutos. A chegada variava conforme suas realidades, de onde vinham, como chegavam.... Uma estudante justificando a sua ausência nas aulas de Arte (Dança), relatou que para chegar na Escola precisava caminhar por trinta minutos. E muitas vezes não podia estar na escola porque precisava da companhia dos/as colegas devido à violência do bairro em que mora.

Os/As estudantes buscavam soluções para atenuar os problemas enfrentados, desejavam estar na escola, organizavam-se em grupos, mas relatam a Escola como uma perda de tempo. Tempo de chegada, tempo de saída, falta de tempo entre as disciplinas. O modo que o tempo da EJA é configurado possibilita que os/as estudantes possam conectar suas experiências aos seus aprendizados? A fragmentação do tempo entre as disciplinas está construindo sentidos na vida dos/as estudantes?

Perceptível que o fator tempo necessita ser reorganizado nesse sistema não apenas na aula de Dança. Foi preciso configurá-lo de modo sistêmico, pois o turno da noite apresenta demandas específicas relacionados ao contexto dos/as estudantes. A chegada à Escola, o tempo da refeição e principalmente o horário de finalização das aulas já que, devido à violência nos bairros, eles/elas se organizam em grupos para poderem retornar às suas residências.

As restrições relacionadas aos modos de organização do espaço-tempo das disciplinas de Dança e Artes que lecionei como professora no contexto da escola pública foram elementos disparadores para buscar intervir na dura realidade. De acordo com Freire, “[...] no mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*” (Freire, 1996, p. 77).

Ao dialogar com estudantes por meio da Dança, o fator tempo na Escola é questão fundante, pois se tratou de lidar com adultos que necessitavam compreender que suas experiências não podiam, e não podem, ser descritas como trajetórias que determinam o “ponto” no tempo em que tiveram que deixar ou regressar à Escola. Um tempo dividido em começo meio e fim.

Cada estudante que ingressa na Escola chega com uma coleção de experiências vividas, são adultos, portanto, nunca estão “fora” ou “parados” no tempo. Nossas experiências são atemporais e com a Dança podemos revivê-las não com a ideia de verossimilhança visto que não somos uma máquina que “abriga” memórias engavetadas; somos uma arquitetura de processos altamente complexos, dinâmicos da ordem da impermanência.

Assim, as ações de Dança aqui investigadas perpassaram por reflexões com o intuito de expandir a sala de aula. Propiciar aos/às estudantes experimentarem referenciais espaciais que fossem diferentes do modo sentado na cadeira. O corpo produz ininterruptamente ações de movimento como torcer, rolar, dobrar, socar, saltar, girar. Estas ações deveriam ser constantemente habituadas. Reavivar essa condição permanentemente.

Dialogar com os/as estudantes sobre a maneira como estamos nos relacionando com o espaço é condição para pensar a Dança nesse contexto. O modo como a Escola desperdiça a complexidade inerente do ambiente. É certo que restrições são elementos propiciadores também de criações, mas a permanência da restrição pode tornar o sistema coeso e menos flexível às mudanças. No retorno das férias dos/as estudantes (ocorrido em junho 2022), a diretora me indagou se eu poderia fazer alguma apresentação como atividade da noite. Já que eu queria dialogar com o corpo/escola questões referentes ao tempo e espaço, a oportunidade em compartilhar com os pares não poderia ser melhor.

Apresentei uma composição de Dança na sala-pátio ao som da música de Lenine, “Paciência”: como recriar outros tempos no tempo da Escola. A composição teve como elementos cênicos uma ampulheta, uma mochila no corpo e o mobiliário habitual (cadeira e mesa). Uma Dança quase imóvel na cadeira com a mochila “presa” ao corpo (*corpo-mochila*).

Os/As estudantes quando chegavam na sala levavam certo tempo para desapegar a mochila do corpo. Existia sempre uma certa tensão por parte deles/as, a mochila era um escudo, uma parede de proteção.

PACIÊNCIA.... “Será que é tempo que lhe falta pra perceber? Será que temos esse tempo para perder? E quem quer saber?” A EJA não para, a EJA tão rara. Até quando?

Mesmo quando pede tudo pede
 Um pouco mais de calma
 Até quando o corpo pede
 Um pouco mais de alma
 A vida não para
 Enquanto o tempo
 Acelera e pede pressa
 Eu me recuso, faço hora
 Vou na valsa

A vida é tão rara
 Enquanto todo mundo espera a cura do mal
 E a loucura finge
 Que isso tudo é normal
 Eu finjo ter paciência
 O mundo vai girando
 Cada vez mais veloz
 A gente espera do mundo
 E o mundo espera de nós
 Um pouco mais de paciência
 Será que é tempo
 Que lhe falta pra perceber
 Será que temos esse tempo
 Pra perder?
 E quem quer saber
 A vida é tão rara
 Tão rara
 (Lenine, Paciência)

Após a apresentação, dialogamos sobre a questão do tempo na Escola, o tempo de nossas vidas. As metáforas ecoaram na sala-pátio: “correndo atrás do tempo”, “sem tempo”, “tempo esmagado”, “tempo curto”, “tempo ligeiro”, “tempo que passou”... Pausa, risadas e memórias no presente. Até que o funcionário da limpeza, André, que estava em pé ao lado do banheiro masculino participando da aula no pátio, pediu a palavra. A seguir, no link³³, fotos e relato dele que trabalha com serviços gerais na Escola Campinas de Pirajá:



André foi interpelado pela apresentação, e na sua timidez, discursou em alto e bom tom suas impressões. Afirmou que nunca tinha pensado na possibilidade de criar outros tempos na vida, que nunca imaginou essa possibilidade.

O diálogo após a Dança apresentada e a fala do funcionário da limpeza foram muito importantes, pois eu percebia recorrentemente nos/as estudantes da EJA a sensação de que por estarem fora da Escola ficaram “parados” em algum tempo. Sentia uma angústia neles/as, pessoas aceleradas, diziam que precisavam correr atrás do tempo perdido.

³³ Ao registros também podem ser acessados em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1vzir5E92xzF11pMNgnSLGWYhHl9bJ5Ap?usp=sharing>.

Os/As estudantes falavam ao mesmo tempo sobre experiências vividas e que não voltam mais, uma mistura de sentimentos que envolvia uma espécie de saudosismo, em que o tempo vivido lá atrás era bem melhor do que o tempo presente.

Tudo muda constantemente sem nenhuma estabilidade verdadeira. Alguns elementos podem ficar agrupados por um tempo, aumentar e diminuir, mas esse agrupamento individual dos elementos constitutivos está, ele próprio, em eterna movimentação. (Laban, 2011, p. 91)

É preciso dialogar sobre a categoria tempo que pertence ao mundo da dinâmica de contrastes, que é característica da complexidade, atravessado por um campo de contrários; estabilidade é sempre um arranjo, um acordo provisório. Como nos diz Katz (2005, p. 47): “O universo envelhece. Xícaras de chá esfriam, a ferrugem não volta espontaneamente a ser ferro”. Tempo que é sistema aberto. Tempo transitório, indeterminado, da ordem do imprevisível.

Pensar o tempo nesse contexto foi perceber a complexidade sistêmica do movimento da vida. Fazer dilatar o tempo “espremido” das aulas disciplinas, oferecendo tempo para que os/as estudantes pudessem chegar à Escola, interagir uns com os/as outros/as, no momento da refeição noturna (a merenda). Contar como foi o dia de trabalho, os acontecimentos do cotidiano. Retornar à sala de aula no terceiro turno do dia: extremamente desafiador e exaustivo.

Para dar prosseguimento ao ciclo das aulas e à chegada deles/as, foi fundamental ser mais acolhedora, menos endurecida. Dialogar sobre as pausas, um componente do movimento que não se assemelha à imobilidade. Conforme Laban (2011), pausa não é a ausência de movimento, é um outro modo do movimento, organiza, e essa percepção promove outras percepções acerca do movimento, amplia a capacidade simbólica, ou seja, a imaginação espacial.

Imaginação espacial é mais uma noção labaniana fundamental para esta pesquisa. É uma questão de estar apto a imaginar outros tempos, espacialidade em um mesmo espaço, seja ele o pátio, a sala de aula, a quadra de esportes. A imaginação espacial engloba a dinâmica – já que espaço e dinâmica são intercortados – e está relacionada não só aos itinerários e eventos futuros, mas concomitante aos passados, ao cotidiano em que permanece como rastro de memória no próprio presente e se aparece no movimento a olho nu.

A proposta culminou na reflexão de como poderíamos ressignificar um tempo que não regressasse e refletisse a possibilidade de recriar, refazer, reavivar o que parecia estar perdido. “Um presente que carregado de histórias aponta para o futuro, mas que se organiza a cada instante, criando novos nexos de sentido” (Greiner, 2005, p. 80).

“O corpo humano: um inventor de descobrimentos (Katz, 1994, p. 161) “O movimento é um inventor do mundo” (Katz, 2009, p. 268). O movimento de deslocar o espaço habitual (sala de aula) para a sala-pátio de certo modo já modificava a rotina dos/as educandos/as, pois o pátio era o espaço habitual em que faziam a refeição antes de irem para suas perspectivas salas. Como afirma Katz (2005), corpo e movimento são instâncias inseparáveis, que se configuram de modo inestancável, em fluxo. O movimento caracterizado como um inventor, um canteiro cheio de nascentes. Os temas do mundo são poucos, mas os arranjos são infinitos, ou seja, perceber que o movimento pode ser a ignição que promove mudanças.

Esse balanço/movimento alterou a dinâmica dos/as funcionários/as, transeuntes, o porteiro, a merendeira, pois todos/as, de modo sistêmico, participavam também da aula. A desconstrução do espaço habitual (sala) abria possibilidades para novas informações, movimentos, à medida que se expandiam as conexões com as quais os componentes estão associados, alterava-se também as propriedades e, transformavam-se os modos de pensar/fazer/sentir.

A reflexão referente aos desafios do campo da Dança nesse contexto proporcionou a percepção de uma problemática que não se encontra apartada da configuração estrutural do sistema educacional. A investigação da ausência da percepção do campo da Dança nesse ambiente deflagrou que os modos como os sistemas se relacionam não corroboram para que os/as educandos/as possam experienciar o desânimo, a ausência de sonhos, a rigidez dos corpos, o cansaço recorrente como processos geradores de mudanças.

O espaço educacional deveria ser pensado partindo das vivências espaciais dos/as envolvidos/as. A estrutura corpo/espacô consolidado na Escola pública afeta a percepção e o desenvolvimento da complexidade do movimento. Promover ações de Dança na Escola deveria privilegiar o espaço como articulador/projeto que evidenciasse a vigência de novos modos de relações espaciais, abrindo caminhos novos entre impossibilidades.

A configuração da sala de aula era homogênea para todas as disciplinas. Obviamente, a Dança suprimida nesse contexto. O fator espaço se fez um elemento basilar para novas informações. A Dança organizada de modo sistêmico para reconfigurar as relações entre *corpo* e *escola* a partir do coletivo da escuta dos/as educandos/as, dos/as professores/as e dos/as funcionários/as. “A Dança torna o espaço tático, torna o espaço sonoro, faz o espaço respirar” (Katz, 2018, p. 35).

A Escola está aí, e aí? A Escola estimula os devaneios, a experiência, o mover? Por que será que somente o/a professor/a de Dança move as cadeiras de lugar? **Renovar, Respirar o**

espaço é condição para todos/as. Quando adentrei à sala da EJA, busquei se mover em diferentes lugares. Movia-me do “fundo” para os lados, sentava no chão e perguntava sempre: Onde está a “frente”? Muitos/as estudantes achavam engraçado, respondiam que a professora estava doida, outros/as não se moviam continuavam sentados/as, virados/as para a frente da lousa.

Eu estimulava o movimento de girar na cadeira, sair da zona de conforto. Fazia com que eles/as pudessem perceber que as direções poderiam ser variadas, não estavam fixas, podendo mudar a partir do referencial adotado. Começava a dinâmica estimulando pequenos gestos, pois o desânimo sempre recorrente despotencializava qualquer desejo. Assim, era fundamental negociar com as circunstâncias, por isso buscava soluções, inicialmente, que exigiam o mínimo de esforço dos/as educandos/as; como propõe Rengel (2022), seguir a favor do corpo, do que ele está proondo.

A articulação de novos modos de relação entre corpo, sala, movimento, Dança não é dada de modo “instantâneo”. Traçar caminhos entre restrições subverte o espaço, o mobiliário, as ideias, demanda tempo. Era necessário compreender que o sistema Dança não é “algo” que pode ser construído, realizado “da noite para o dia”. Era preciso que as ações fossem recorrentes no contexto e não acontecessem somente em datas comemorativas como é de costume. Por isso, organizar ações sistêmicas de Dança que religuem o *corpoescola*, respeitando as especificidades das disciplinas assim como as particularidades de cada contexto, precisa ser continuamente repetido.

Assim, a proposição do *Balançaê* possibilitou conectar sistemas até então separados. Entre um balanço e outro, entre uma disciplina e outra, uma comemoração, gincana, festa das mães, dia do/a, professor/a, cada ação realizada, toda a Escola era mobilizada: porteiro, educandos/as, merendeiras, funcionários/as, professores/as, organizavam-se juntos, mesmo separados.

A reflexão sobre espacialidade deveria ser uma discussão compartilhada pelo corpo/escola. O padrão escolar homogêneo não corrobora para a complexidade, por isso a necessidade em investigar modos de relações que complexifiquem o mover no espaço. Os/As professores/as podem atrelar as atividades incorporando o fator de movimento Espaço. Como exemplo: o mobiliário pode ser deslocado como forma de dinamizar aprendizados.

O espaço confinado pode ser potencializador dos aprendizados e não se restringe apenas à disciplina de Dança. *Balançar* o espaço *balança* as ideias de lugar, o balanço se estende à

dinâmica do corpo/escola e, para ganhar estabilidade e sobreviver nesse contexto, precisa ser sistêmico.

Assim, era *balançar* a EJA, espacializAR, desequilibrar estruturas coesas, abrir caminhos onde parecia não haver saídas. O tempo não para, é pedra de gelo que se derrete ao sol. EJA é para já!

Producir Dança na EJA com um movimento de rede sistêmica, que é tecida no intercâmbio entre contextos de vidas/pérolas (a escola se chama Campinas de Pirajá, eu chamei de Campinas de Pérolas). Percebia cada estudante como uma ostra, a partir das feridas relatadas em sala de aula referentes às dificuldades em regressar à escola. O não acreditar mais na escola, ter a sensação de “correr atrás”, no intuito de reparar um tempo “perdido”. O esforço diário dos/as estudantes, que depois de jornadas de trabalho, procuravam, desejavam aprender a ler, escrever, crescer no terceiro turno do dia, enfrentando o cansaço, o desânimo e a falta de expectativa, a ausência de sonhos.

Há uma escuta dos/as estudantes por parte do sistema escolar? Como acolhê-los/as, flexibilizar o tempo da Escola para ouvi-los para que efetivamente possam ser construídos vínculos? Como entender a situação em que se encontram, se possuem trabalho, se estão em casa, o que fazem no turno oposto, como chegam à Escola, e como retornam para suas residências? É preciso criar propostas de aulas que conectem as realidades dos/as estudantes. A Dança na EJA, esta pesquisa passou a ser entendida como um alinhavo, conectando os sistemas, trabalho, vida, estudantes como estratégia de reavivar a potencialidade de sonhar.

4.4 Contexto EJA, Escola Municipal Campinas de Pirajá

Nesse contexto foram entrelaçadas as histórias, memórias dos/as educandos/as aliadas às questões do cotidiano. As rodas de conversa partilhadas foram relevantes para acionar fatos, acontecimentos da vida de cada um/a e assim mobilizar discussões acerca do tempo, da Escola, do corpo, da Dança, da sala de aula, da aprendizagem, dos sonhos, dos desejos, do trabalho, da política, do cansaço, do desânimo, da alegria, ou seja, a vida.

A modalidade EJA, precisa de partilhas coletivas, que não são equivalentes a um conjunto de várias pessoas, mas sim como um processo de criação de multiplicidades, de perceber a complexidade implicada e assim conceber possíveis estratégias não com a ideia de conter os problemas, mas repensá-los a partir deles.

A EJA necessita ser percebida a partir da complexidade que abarca pessoas em três fases da vida, assim, pensar a EJA a partir da lógica de replicação do modelo da Educação básica não corrobora para que o campo se desenvolva a partir das suas demandas. De acordo com Assmann (2007), educar significa recriar novas condições a partir da auto-organização das experiências de aprendizagem das pessoas implicadas. É na correlação de forças/pensamentos entre diferentes modos de conhecer que outros modos de relação podem emergir. Os desafios na Escola pública são para todos, sejam estudantes, docentes, funcionários/as, coordenadores/as, a sala de aula não está isolada dessa trama, a totalidade se apresenta na particularidade.

Adentrar a modalidade da EJA expandiu a teia investigativa em função de a pesquisa ter como objeto principal desabituar percepções, memes equivocados (citados anteriormente) que embaçam a percepção da complexidade dos sistemas envolvidos. Nesse sentido, trago argumentações em relação ao meme que corriqueiramente ouvia nos corredores da Escola, “caí na EJA”, em analogia a “cair de paraquedas”.

Ademais, professores/as relatavam a necessidade de haver processos de formação dos/as Educadores/as em consonância com as especificidades dessa modalidade. Por isso, reitero a necessidade de criar modos de pensar a Dança como disparador que abre caminhos para repensar a organização desse contexto.

Como Foucault pontua:

Meu problema, ou a única possibilidade de trabalho teórico para mim, seria somente a de deixar o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no mesmo lugar onde estava agora há pouco. Daí a perpétua necessidade de realçar o ponto de passagem que a cada deslocamento arrisco modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual e aprende o que pode haver de inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como plano de um edifício permanente; não é preciso reclamar e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano; trata-se, mais uma vez, de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar. (Foucault, 2014, p. 59)

Nesse caso, trato o deslocar a partir do *balanço*, *balançar* o espaço das ideias. Não pretendo com essa proposta achar soluções universalmente válidas, menos ainda construir formular receitas. Contudo, exponho aqui, a partir da escrita dos *balanços* diários de cada aula, questões relevantes acerca de como a Dança é percebida, tratada neste espaço.

Nessa Escola, inicialmente, dois sistemas foram conectados: a disciplina de Educação Física articulou-se com a disciplina de Artes (Dança). Trabalhamos juntos com as turmas, e partir dessa configuração, conseguimos desenvolver ações de Dança com os/as estudantes fora do espaço habitual da sala de aula.

As ações foram realizadas na quadra de esportes. Esse deslocamento *balançou* a rigidez de perceber a quadra como um espaço restrito aos esportes. Pudemos experienciar jogos simultaneamente na sala de aula, como na quadra, a depender dos modos que as ações se organizam, pois a quadra e a sala habitual são espaços de aprendizagem.

A conexão dos dois sistemas foi relevante não somente no quesito de expandir o tempo, uma vez que as duas disciplinas foram conectadas, mas, principalmente, no quesito de desabituar o tratamento de Dança como conteúdo da área de Educação Física. Nenhum sistema poderia se sobrepor ao outro, são áreas que possuem especificidades, mas que juntas podem contribuir significativamente para atualização de conceitos de Dança, corpo, movimento.

Como relata o professor de educação física Marcos Ribeiro:

Meu nome é Marcos Ribeiro, sou professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tive a oportunidade de conhecer e experimentar o trabalho desenvolvido pela professora Luciane Pugliese (carinhosamente conhecida como Lulu), onde ela apresenta a dança na perspectiva de ser trabalhada de forma sistêmica. Sempre considerei a dança, enquanto conteúdo da Educação Física, como uma forma de linguagem e manifestação artística que possibilita a transmissão de ideias, sentimentos e emoções através de movimentos corporais ritmados. Mas, por meio da proposta da professora Lulu, pude perceber e enxergar a dança muito além disso. Pude perceber a dança como uma forma de pensar; pensar através do corpo em movimento; o pensamento em ato. Durante os inúmeras encontros e ações desenvolvidos com os alunos da EJA, pude perceber a capacidade que a dança oferece de ser abordada no ambiente escolar das mais variadas formas, envolvendo os mais variados atores (alunos, professores, porteiros, cozinheiras, etc.) e utilizando os mais variados espaços como ambiente de ensino e aprendizagem (sala, sala quadra, sala corredor, sala refeitório, sala pátio, etc.). Pude perceber também a capacidade que a dança sistêmica oferece de juntar os corpos em movimento, juntar os conhecimentos, juntar as ideias, juntar os sonhos, os desejos, os anseios, os medos, as decepções, as frustrações...enfim. Pude perceber a capacidade que a dança sistêmica oferece de descobrir talentos; talentos esses que outrora estavam escondidos, velados, mas, assim como pérolas, quando descobertos, revelam a sua verdadeira beleza e o seu grandioso valor. Muito obrigado, Lulu! Você é ótima! Sucesso!!! (Depoimento escrito. Salvador, 12/11/2023)

Como afirma Freire (2003), o ensinar não perpassa pela ideia de transferir conhecimento, mas em construir possibilidades para que o/a estudante construa seu conhecimento a partir de si, da sua autonomia. Nesse processo, o treinamento não está apenas direcionado para o desempenho de destrezas nem a competição de quem levanta a perna mais alta. A premissa parte de como cada pessoa encontra seus modos de se relacionar com as informações independentemente da disciplina e negociá-las a partir das suas singularidades.

Na proposição apresentada pelo professor de educação física, que será detalhada nos *balanços diários*, indaguei aos/às educandos se eles/as poderiam me responder se, enquanto

realizavam as ações, poderíamos separar onde estava o jogo, o movimento e a Dança. Perceberam que o elemento principal era o corpo e que ação de pular a amarelinha ou dançá-la acontecia no/pelo corpo. Ficou claro, então, que promover conexões entre sistemas disciplinares que estão configurados de modo separados na Escola é uma estratégia que possibilita desabituar memes estabilizados que não corroboram para a percepção da Dança como sistema complexo.

Aprender a dançar, jogar uma partida de futebol, não é repassar saberes prontos. Assmann (2007, p. 29-30) conduz o conhecimento a partir dos seguintes temas: “Aprender é um processo criativo que se auto-organiza; todo conhecimento tem uma inscrição corporal do conhecimento; o prazer como dinamizador da vida; surge curar e re-flexibilizar as linguagens pedagógicas.”.

A busca em proporcionar autonomia na educação depende da perspectiva pedagógica dos modos como cada docente estabelece relações entre si e o mundo que, concomitantemente, se fará corpo no contexto escolar.

O movimento de *balançar* a Dança na EJA com memes de atualização de ideias de corpo como sistema aberto e complexo *balançou* outras ideias referentes ao modo de relação entre educando(a)/tempo/experiências/disciplinas. Por isso indago sobre a necessidade de estreitar as disciplinas, os/as funcionários/as – ainda organizados/as de modo segregado, que se façam presentes no intuito de validar outros modos de conhecimento assim como outras formas de pensá-los/as na EJA.

Por isso a necessidade de haver diálogos sistêmicos entre os fatores, tempo, vida, experiência, no sentido de ressignificar a percepção do tempo. É necessário plantar o entendimento de que no tempo de vida fora da Escola os/as educandos/as produziram conhecimentos, não chegaram à Escola sem aprendizados, como uma folha em branco. Os conhecimentos adquiridos fora da Escola apenas se organizaram de outro modo, diferente do modo que a Escola organiza. Muitas vezes me deparei com estudantes exímios mestres da carpintaria, soldadores, marceneiros, eletricistas, mecânicos, profissionais que aprenderam o ofício entre familiares e me diziam que desde cedo acompanhavam o pai no exercício do trabalho.

É certo que muitos/as educandos/as falavam que deixaram a Escola porque precisavam trabalhar, ajudar a família, tomar conta dos irmãos enquanto a mãe estava fora, são inúmeras variantes relacionadas à realidade de deixar forçadamente a Escola. Estes são os/as estudantes/as presentes na EJA. Seus currículos não se organizaram em disciplinas, conteúdos,

recreios, partilha de lanches no pátio, não há como negar a ausência de intercâmbio com o espaço escolar. Porém, não deviam se sentir desqualificados/as, ignorantes, sem valores, incultos/as, marginalizados/as, excluídos/as por não terem podido frequentar a Escola. Sendo assim, é de extrema importância valorizar o tempo vivenciado pelos/as estudantes fora da Escola.

A vida é uma Escola propriamente dita e o modo, jeito com que cada um/a consegue organizar os “conteúdos”, acontecimentos requer modos de organização complexos que se processam em conhecimento. O reconhecimento desses fatores na EJA é fundamental, por isso a Dança organizada de modo sistêmico pode ressignificar a ideia de tempo “não perdido”, de estar “fora”, desenvolvendo com os/as estudantes a percepção de multireferencialidades.

Quando se diz que o estudante está “fora”, precisamos indagar juntos qual é o referencial indicativo desse “fora”. Referencial da Escola, da vida? Tempo aqui é condição fundante para refletir as relações entre Dança/EJA/Escola. Tempo de muitas vidas que por um longo tempo por motivos variados não puderam estar no tempo adequado na Escola. Mas como pensar em adequar tempos variados de experiências/conhecimentos produzidos vividos pelos/as estudantes enquanto estiveram “fora” do espaço de Escola? O conhecimento só começa a ter validade quando se está “dentro” da Escola? O tempo é medido somente ao ingresso nesse espaço? As experiências, o tempo dos/as estudantes “fora” do sistema Escola é tempo vivido e não pode ser desqualificado. Os saberes devem ser validados, os modos de organização da pessoa não estão pareados com modo do sistema escolar. Outros sujeitos, outras pedagogias (Arroyo, 2014).

O tempo não para! A vida não para! De fato, o tempo não conhece o movimento de “curvas”, é da ordem da irreversibilidade, não há retornos, o movimento de Dança que parece repetido sofre degradações, não é mais o mesmo, nada estaciona no tempo, não entramos duas vezes no mesmo rio, pois constantemente águas frescas estão fluindo sobre nós.

A concepção de tempo inscrita nesta sessão não é análoga ao tempo da ciência clássica, propensa a determinar as leis universais de uma natureza vista como um mecanismo simples, reversível, objetivo, mensurável. Como diz Bohm (2015), “[...] a suposição de que tudo no universo pode ser reduzido, de modo completo e perfeito, a efeitos de um conjunto de parâmetros mecânicos que estão submetidos a mudanças quantitativas.”.

A vida, o tempo, a Dança não são conteúdos que podem ser medidos a partir de uma fita métrica. São processos imbricados altamente complexos e não podem ser percebidos como uma trajetória de percurso reto, como afirma Kosko (1999), linhas retas são o que menos

encontramos na realidade. A natureza é criativa, em outro sentido tipicamente reconstrutiva: não inventa, por exemplo, novo elemento atômico, mas o reorganiza de tal forma que depois há mais do que havia antes (Demo, 2002). O complexo e o irreversível foram identificados (Prigogine, 2009). “Ninguém é dono da verdade absoluta” (Prigogine, 2009, p. 17).

Adentrar o contexto EJA, reverberou outros *balanços* para a pesquisa, pois como lidar com uma modalidade que abarca pessoas de quinze anos a sessenta e cinco anos juntas e validar suas experiências/conhecimentos de vida? Mundo/pessoa conectados, que se transforma no tempo. Tempo que abriga movimentos de desorganizações e reorganização que não cessam. Tempo da desordem, reorganizações da irreversibilidade que se refere à inserção atemporal. Todavia, a ideia de perder, correr, buscar, parar no tempo são ideias equivocadas, estabilizadas no contexto educacional da EJA. Ninguém fica “parado” em algum “lugar”. Tempo/vida são binômio correlacionados, “O tempo é intrinsecamente produtivo, não reprodutivo (Demo, 2012, p. 25).

Crises paradigmáticas necessitam de variadas soluções que não neguem as especificidades, mas que conectem de modo não homogêneo suas singularidades. Como afirma Prigogine (2009, p. 13): “Nossa empreitada não é de redução, mas de reconciliação. Conceitos introduzidos das ciências da complexidade podem servir como metáforas muito mais uteis do que o tradicional apelo a metáforas newtonianas.”.

Um pouco mais de paciência! Espera, paciência, pausa na Dança não alude à ausência de movimento, mas um movimento que organiza o tempo de outro jeito. Criar ações com Dança que estimulem a função memória dos sonhos. Sonhos que não sejam tratados no sistema escola como perdidos. Não podemos incidir nas nossas ações do passado, mas não podemos continuar replicando frases como: “você perdeu tempo fora da escola”, “temos que correr atrás do tempo perdido”, “diploma na mão, agora é cidadão!”. O tempo pensado de modo sistêmico, que não se assemelha à lógica de justaposições, adições, subtrações. Tempo recriador, construtor de sonhos possíveis, de possibilidades, tempo de esperançar!

A EJA desestabiliza padrões. Faz repensar jeitos de organizar, respeitando as variadas especificidades em idade e das disciplinas. Dialogar com os/as educandos a concepção de Escola como troca monetária, ou seja, desabituar a associação de estar na Escola apenas como um passaporte para poder ser pertencente ao sistema.

De fato, estamos inseridos em uma lógica monetária e a Escola está implicada nesse sistema, mas é preciso fomentar diálogos sistêmicos na Escola que repensem esse referencial para se aproximar às concepções de formação, de socialização e aprendizagem, de percurso

dentro e fora da Escola. Isto é importante para que ideias/problemas que se repetem em relação ao fracasso escolar, à evasão escolar, aos problemas de aprendizagens, à visão linear a partir de um ponto zero de formação possam ser desestabilizados, e nesses *balanços/ações* seja possível produzir outros conhecimentos que reconheçam as pessoas inseridas nessa modalidade.

Sim, é sabido que muitos recorrem à Escola por diferentes motivos, a exemplo de precisarem completar os estudos para poderem estar inseridos no mercado, porém esse movimento de retorno deve ser percebido não somente pelo viés dessa troca, pois ele é basilar para que todos/as possamos refletir sobre as lógicas implicadas nessa modalidade e como podemos intervir nessa crise estrutural. Como afirma Mészáros (2008, p. 59):

Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras.

Essa tensão traz implicações diretas para a formação de educadores/as, sobretudo no que diz respeito ao perfil do profissional que se pretende para atuar nessa modalidade educativa. As circunstâncias são adversas, o panorama educacional da Escola pública é desolador, a luta pela valorização e ressignificação, salarial e profissional é continua. Mediante os desafios complexos, percebo o esforço ético, responsável, comprometido por parte do corpo docente da EJA (Escola Campinas de Pirajá) na busca de melhorar a formação dos/as estudantes; além da precariedade das condições de trabalho, relatam que não foram preparados para lidar com a formação continuada, que “pegam” ou “caem na EJA” muitas vezes para complementação da carga horária de trabalho.

A palavra “cair” pode ter muitos sentidos quando relacionada às funções mecânicas do corpo humano, aos temas de Movimento de Rudolf que criou inúmeras estruturas gráficas que representam partes do corpo, qualidades de movimento, direções, níveis e planos espaciais. Segundo Rengel, Lucena e Gonçalves (2016), as bases constituintes do movimento partem de três funções cinéticas elementares: dobrar, esticar e torcer, e a partir delas o mundo de movimento acontece. Dessa forma, o movimento de cair pode ser interpretado como possibilidade para que outras estruturas, agenciamentos, ideias possam ser desenvolvidos e possíveis caminhos encontrados.

De acordo com Rengel, Lucena e Gonçalves (2016, p. 19), “[...] há corpos que não dobram ou não torcem”. O sistema escola advoga por essa lógica que limita, restringe a

experimentação dos/as estudantes, professores/as, e pouco valoriza o torcer, o cair e o experimentar de outros níveis que não sejam apenas os da cadeira, ou seja, o de estar sentado.

Asseveram as autoras,

Nada contra o dobrar e esticar, mas é preciso torcer, torcer na maioria das vezes coloca nosso corpo nas três dimensões ao mesmo tempo. Imagine a capacidade de ampliação do espaço do corpo e da mente já, que como Laban, pensamos em “corpomento”, ou seja em “corponectivo”. (Rengel, Lucena e Gonçalves, 2016, p. 19)

É pertinente que a EJA necessite uma formação que trate as particularidades deste sistema; diante das dificuldades relacionadas às questões de cursos de formação específica para EJA, o meme “cair na EJA” precisa ganhar outro sentido, como “produzir na EJA”. O campo da Dança pode ser uma estratégia que possibilite aos/as estudantes e educadores/as conhecer outros movimentos como queda e recuperação.

Desenvolver com os/as educandos/as possibilidades relacionadas à graduação dos fatores de movimentos como “Espaço, Peso e Tempo” (Rengel, 2001) podem corroborar para conscientizá-los de que, quando produzimos Dança, estamos organizando as ideias de outro jeito, ou seja, construímos pensamentos. Essa percepção disponibiliza para o movimento novo e pode promover a construção de novas conexões neuronais. Produzir com os/as estudantes/professores/as novas conexões é basilar para que novas informações possam ser experienciadas e possam ser estabilizadas no sistema corpo.

Rengel, Lucena e Gonçalves (2016) advertem que a exploração de ações contrastantes correr-parar; crescer-diminuir; aparecer-sumir, cair-levantar podem despertar outras nuances de movimento, portanto, de ideias. Para estar na EJA, é preciso saber lidar constantemente com os contrastes, sejam eles na ausência dos/as estudantes, salas esvaziadas, estudantes matriculados/as fora do tempo, a eminência de fechamento das turmas ou o desânimo dos/as estudantes que chegam muitas vezes exaustos na sala de aula.

Uso a analogia de um rio que vem sendo poluído em sua nascente, a remoção da poluição “correnteza abaixo” não pode resolver o problema, é preciso remover o que polui a nascente. Pensar a Dança na EJA, é refletir o sistema, desenvolver ações efetivamente em conjunto. Para fomentar uma nova estrutura é necessário flexibilização, encontros, discussões e ações mútuas. Dessa maneira é possível propor outros acordos, pensar sobre o sistema educacional EJA a partir do corpo que investiga Dança, que testa hipóteses, contamina-se, corpo que está em negociações contínuas buscando soluções pelo movimento.

De acordo com Rengel, Lucena e Gonçalves (2016, p. 7) movimento e pensamento são indissociáveis. “Pensamento (“mente”, “cultura”) e o movimento do corpo (“natureza”) são **corponectivos**, isto é, trazidos juntos”. Refletimos, construímos hipóteses, problematizamos com o corpo, os aspectos físicos, biológicos, químicos, emocionais, intelectuais são “partes” de um só corpo. Pensamento é movimento como afirma Rengel (2007, p. 1), “[...] não se trata de um mero anexar de palavras, mas sim de uma necessidade de instaurar uma forma de pensamentoação”.

A composição das aulas de Dança era construída no instante dos acontecimentos de cada noite, pois o fluxo de chegada de novos estudantes matriculados ocorria permanentemente e a evasão de outros também. Em todas as aulas propunha a reorganização do mobiliário, seja em círculo, ou espaço aberto. Mas, mesmo com a repetição dessa ação, alguns/algumas estudantes se posicionavam no canto da sala. Chamava para roda e as respostas eram variadas: “Hoje não consigo nem arrastar a cadeira pró”! “Me deixe quieto”.

Outro fator basilar: a confiança. Necessário relembrar que essas/as estudantes são jovens, adultos e idosos que chegam marcados por suas vivências, tímidos/as, calados/as. Buscam sentar no fundo da sala. Por motivos variados preferem estar distantes. A disposição de escutar, de confiar nos/as colegas, no/a professor/a demanda tempo. “Escutar” os gestos, as nuances de como os/as estudantes se sentam, adentram à sala de aula, o não deixar a bolsa ou a mochila afastada do corpo, não pode ser ignorado. A partir desses movimentos, é necessário investigar como os/as estudantes constroem relações entre corpo/espacô.

As transformações são processos suaves, monotônica no tempo, geram incômodo, dúvida desconforto, pois os sistemas apegam-se à estabilidade, no esforço de permanecer. Nesse sentido, é notório que a EJA se encontra em crise, assim, a discussão acerca da Dança na EJA amplia-se para questões fundantes, ou seja, de que modo a disciplina de Dança pode contribuir para que o sistema Escola possa conectar a vida dos estudantes a partir de suas origens, de seu trabalho e de suas manifestações culturais.

Uma vez que os modos de produção de conhecimento continuam sendo adotados como a reprodução de testes, usados com crianças, adolescentes, adultos e idosos, as matrizes tendem a estar centradas nas relações gerenciais próprias do sistema educacional comum e não nas intergeracionais, próprias da EJA (Soares, 2019).

Há uma instabilidade profissional, pois o educador da EJA, pode ser realocado, a qualquer momento, para outras Escolas, devido ao fechamento de turmas por causa da baixa

frequência. Muitos/as docentes relatam que quando os vínculos começam a ser tecidos são surpreendidos com a notícia de que serão transferidos/as para outras salas ou outra Escola.

“Ganhar” a confiança em uma sala da EJA é desafiador, pois a mistura de sensações varia entre medo e vergonha de falar, de não saber escrever, ler, o cansaço do dia, o desânimo, a religião que em alguns momentos dificulta o aprofundamento de questões de Dança, corpo. Criar laços leva tempo, os passos de Dança na EJA, demanda tempo... são passos para ouvir, a escuta que move. Estar na EJA é um exercício diário, os desafios tornam a “situação limite”, limites de várias ordens que tendem quase a “imobilizar” a busca de soluções nesse contexto.

Mesmo enfrentando relatos tristes, além dos desafios, posso afirmar que a EJA é um canteiro de pérolas. Eu dizia em todas as aulas que estava com *pérolas de Pirajá*, e que precisávamos fazer valer no terceiro turno do dia de nossas vidas, o nosso encontro aula. Estudar na EJA representa um movimento de resistência. O tempo não para... REENCANTAR.

Em função disso, os estudos e a pesquisa realizados sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação de educadores/as que buscavam compreender, dentre outras problemáticas a preparação de profissionais. As particularidades do sistema EJA são subestimadas, além de haver desinformações, equívocos relacionados às questões de corpo, Dança, há um grande distanciamento entre a vida dos/as estudantes. Uma ausência de conexão entre o cotidiano dos/as estudantes e seus processos de aprendizagem.

Buscar entender a trama complexa dessa modalidade implicou refletir campos de fios relacionados à formação em vista de uma relação pedagógica mais estreita entre o público de trabalhadores/as ou não, que traziam experiências vitais e que não podiam nem deviam ser ignorados/as. Ao contrário, esses/as alunos(as)/trabalhadores(as) deviam ser investigados/as como ponto de partida, desenvolvendo a aproximação dos/as estudantes que retornam ao espaço da Escola.

Desenvolver ações sistêmicas em Dança na EJA teve como finalidade desenvolver reconexão do sistema e construir uma rede de afetos, um ambiente em que os/as estudantes não se sentissem excluídos/as, mas acolhidos/as.

Poder ressignificar o meme “Caí na EJA”, advindo de docentes, por “movo a EJA”. A EJA compreendida como um espaço que possibilitasse reconhecer a “ferida”. Os desafios como disparadores para que ideias referentes a esse cenário pudessem ser articuladas em relação a quem são nossos inimigos, contra o que e quem estamos lutando e em favor de que possamos construir nossas estratégias de resistência. Parafrasando Barros (2016), para apalpar as intimidades do mundo, é preciso saber “desaprender oito horas por dia”, é preciso

“desinventar”. A EJA compreendida como espaço de acolhimento de toda diversidade na atualidade da Escola.

4.5 *Balanços escritos: diário dos encontros compartilhados em aulas na EJA na Escola Municipal Campinas de Pirajá*

Balanços chegada! Primeiro encontro na escola Campinas de Pirajá. Quinta-feira, dia doze de maio de dois mil e vinte dois. Primeiro encontro com as turmas TAP2 e TAP3. A sigla TAP corresponde ao tempo de aprendizagem e, neste caso, indica a culminância dos anos letivos: 1º Tempo Formativo (corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º), o 2º Tempo Formativo (equivale ao 2º segmento da educação fundamental, anos finais 6º ao 9º) o 3º Tempo Formativo (equivale ao Ensino Médio).

A professora Juliana Castro me levou até a sala de aula juntamente com o professor Marcos Santos Ribeiro, da disciplina de Educação Física. Fomos para uma sala no segundo pavimento da Escola. Havia dois modos de chegar ao piso superior, pelas escadas ou por uma rampa com corrimão de ferro de dois lances, e havia dois caminhos para chegar à sala destinada que se encontrava no segundo pavimento: duas escadas, uma na entrada e outra no fundo da Escola, assim como uma longa rampa com corrimão de ferro. Escolhi ir pela rampa, alguns/algumas educandos/as me acompanharam e, no pequeno percurso, pronunciavam sobre o cansaço em ter que subir aquela pequena “rampa ladeira”.

Nesse breve instante, busquei perceber o estado da estrutura do caminho. As paredes eram pintadas de cor cinza e branco, a pintura gasta, rabiscada com desenhos e frases com xingamentos, era perceptível a recorrência de desenhos dos órgãos genitais masculino, curiosamente havia um certo padrão recorrente impresso nas paredes.

Havia duas portas na sala, uma era de madeira e a outra era um portão de grades com cadeado na cor azul. O movimento de entrada no espaço da sala perpassava pela abertura do cadeado da porta engradeada que era aberta pelas mãos do chaveiro, o funcionário responsável do turno da noite.

A sala era composta por cadeiras, mesas, lousa, dois aparelhos de ar-condicionado, porém não estavam funcionando, um aparelho grande de TV e um projetor. Na parede um mural com fotos dos/as professores/as e educandos/as, e a citação de Paulo Freire: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47).

Para cada disciplina na EJA, é destinado um tempo de quarenta minutos, os/as estudantes começam a chegar por volta das dezoito horas e trinta minutos. Antes de adentrarem às salas, há uma refeição que é oferecida a todos/as com um cardápio entre sopas, macarrão, mingaus, banana da terra, frutas. A cozinha localiza-se na entrada do pátio onde ficam cinco mesas que não podem ser deslocadas do lugar, pois são fixadas ao chão. Os/As estudantes pegam a refeição por uma pequena abertura na parede de vidro que separa a cozinha do pátio, a visibilidade entre todos é permitida, porém o espaço para pegar a refeição é alcançado apenas por um restrito espaço que somente as mãos podem alcançar. O contato entre cozinha, merendeira e estudantes limita-se a esta configuração.

O espaço delimitado que condiciona, restringe o contato entre funcionários/as da cozinha e estudantes, pois somos corpo, construímos *ideias*, problematizações a partir das experiências que vivenciamos. As mãos não são “veículos” destinados a executar a função de “pegar e deixar” objetos. Pela apreensão, manuseio, toque construímos, modificamos nossas experiências de mundo.

Os processos de aprendizagem, de produzir conhecimento atravessados desde a chegada no portão. As redes tecidas entre os/as estudantes, o porteiro, encontro com os/as colegas, a entrega da refeição pela merendeira. A percepção dessas linhas invisíveis construídas neste campo dinâmico entre portaria, pátio, sala não podia ser desprezada, ao contrário, precisava ser refletida com os/as estudantes no intuito de refinar o contato entre todos/as.

Observar os modos, jeitos, acordos que estão, de algum modo, sendo estabilizados nesse breve espaço-tempo foi fundamental para propor aos/às estudantes quais outros jeitos, acordos podiam ser construídos de modo que as relações invisíveis fossem percebidas, respeitadas. O momento em que os/as estudantes se alimentavam, sentados/as à mesa do pátio, na quadra, na arquibancada era uma partilha de encontros, trocas de conversas, afetos. Muitos acontecimentos, informações tecidas, tensionados neste breve tempo e não podiam ser descartados, menosprezados, quando refletimos questões de corpo, movimento.

A cada movimento, gesto, o corpo expunha configurações e reconfigurações que se organizavam espacial e temporariamente e provocavam inúmeras percepções, enunciações, ideias. Pensar Dança na Escola implica observar os movimentos produzidos não somente no espaço sala de aula, mas os modos de relações ali engendrados. Portanto, é necessário o entendimento de corpo, Dança e Escola como indissociáveis do contexto, partindo do princípio de que o corpo é produtor de significados e está em permanente movimento de comunicação, produzindo e sendo produto de informações.

De acordo com Katz (2004, p. 121-122),

Quando considera que o corpo comunica a si mesmo e não algo que o atravessa sem modificá-lo [...] também carrega requisitos e limites para realizar. Todavia, como se trata de um projeto de design em que natureza e cultura não estão separadas, o corpo vive em permanente estado de se fazer presente. E tal condição invalida as tentativas de tratá-lo como objeto pronto, sujeitou agente de influências. O mais indicado, seria pensá-lo enquanto articulador, proposito e elaborador de informações que o singularizam, pois as tratam de modo sempre único - a final, cada corpo é um, apesar de todos compartilharem informações com o ambiente.

Os/As estudantes chegavam, cada um/a a seu tempo na sala. O tempo da aula “corre”, o problema tempo é imperativo neste contexto, recorrente.

A entrada dos/as estudantes na sala demandava tempo. Porém, a saída dos/as estudantes precisava ser antes do tempo efetivo, devido à violência dos bairros, pois muitos retornam a pé para suas casas e, diante da ausência de transporte público, as aulas são finalizadas antes do tempo. A discussão do fator tempo se repetia, estabilizava-se no sistema. Por compreender este entrave, as aulas de Artes (Dança) e Educação Física na EJA, foram conectadas como estratégia de promover tempo para os processos de aprendizagem dos estudantes. Duas disciplinas, dois sistemas específicos foram entrelaçados.

Dança/Escola, Dança/Universidade Educação Física, três profissionais juntos estreitando, conectando fios complexos, construindo, assim, uma teia viva, sistêmica, entre corpo, movimento(s), Dança, *pensamentos ideias*.

Nesse primeiro encontro, consegui ficar com a mesma turma em dois horários geminados. Mesmo em um tempo espremido pedi que os/as estudantes me ajudassem a desenfileirar as carteiras, mover as mesas de lugar. No movimento de mudar as cadeiras de lugar em “outro lugar”, rastros de memória de uma sala de aula em uma escola também pública em um tempo distante voltaram à minha memória. O passado coexistindo com o presente, acontecimentos passados revisitados que não são análogos à ideia de resgate, retorno, pois a flecha do tempo não nos permite cópia é da ordem do *continuum*, do trânsito sempre dinâmico. Os anos se passaram e a permanência dos espaços continuavam sendo o padrão estabelecido.

Percebi um estado de desânimo por parte dos/as estudantes, senhoras/es, adolescentes silenciados, olhavam-se entre si, não havia palavras, nenhum comentário, mas os gestos indicavam uma postura de interrogação: “para que mudar isso só para dar trabalho de arrumar de novo”. O mobiliário de fato era pesado, e o cansaço era unânime entre eles/as.

Alguns/Algumas estudantes não entraram na roda, sentaram-se no fundo da sala. Outros/as, conectados/as todo o tempo ao celular, tinham a atenção desviada na hora de se

apresentarem. A faixa etária dos/as estudantes variava de dezesseis aos sessenta e dois anos. Havia muita timidez. Na roda de apresentação, os/as estudantes pronunciavam seus nomes em um tom de voz baixo, a articulação da boca era imperceptível além da máscara de proteção que era um elemento que abafava o som. Eu precisava afinar a minha percepção para tentar ouvi-los/as de modo acolhedor, tranquilo, sem imposições. A chegada de um professor/a nova requer acuidade com as palavras, gestos, respeito, escuta são as palavras centrais.

As informações precisavam ser ajustadas, acomodadas no processo corpo, ouvir o som abafado, não ter o contato visual dos lábios, desconfianças, timidez, o silêncio era desconcertante. Solicitei algumas vezes que repetissem o que diziam e alguns/algumas estudantes se sentiam incomodados/as com a necessidade de repetir o nome. A sensação era de que não quereriam falar nada, apenas se sentar, olhar o celular, estar na lista de presença, fazer o lanche e ir embora. A aula finalizou sem a sirene escolar que demarca o tempo entre as disciplinas. De Escola em Escola os elementos tempo, som, espaço, permaneciam configurados em um padrão repetidor, a paisagem parece não mudar.

Quantas experiências podem estar sendo desperdiçadas em uma estrutura que advoga pela lógica de descrédito do sistema? As críticas referentes à estrutura da Escola pública têm sido permanentes, mas outras propostas são aceitas, testadas nesse sistema? Como transformar o desperdício da diversidade de experiências nesse contexto? De acordo com Santos (2010), será necessário criar outro espaço-tempo que valorize a inesgotável experiência social que está em curso com a finalidade de evitar o desperdício da experiência de que padecemos hoje em dia. Que concepções de corpo, tempo, espaço estão sendo *corpadas* nesse contexto?

A palavra *corpada* deriva da proposta apresentada por Helena Katz (2021). A partir do verbo “corpar”, a autora deseja designar que o corpo está ininterruptamente “corpando”, ou seja, ajustando-se, reconstruindo-se, diferente da noção de incorporar algo de “fora”. A informação não é algo que “entra” no corpo, mas sim um tipo de ação que faz o corpo estar sempre se construindo corpo, não há como definir começo, meio e fim, dado que é da ordem dos processos, das trocas entre corpo e ambiente.

Neste sentido, os modos relacionais, as informações tecidas entre os sistemas corpo, sala, pátio, quadra, podem estabilizar a recorrência de padrões que reiteram a não percepção da complexidade corpo que produz conhecimento no fazer Dança. Como afirma Katz (2021, p. 19), “Corpar - porque corpo também é verbo”.

Sendo assim, novas informações relacionadas ao campo da Dança poderiam ser experienciadas, pois quando corpo e informação se encontram ambas se modificam.

Informação compreendida como ignição para a mudança, como afirma Bateson (1972, p. 459) “uma diferença que faz a diferença”. Promovendo, desta maneira, ações em Dança de modo que outras informações possam ser “corpadas”. Para Katz (2021, p. 24) a ideia é refletir a diferença, pois,

Quando algo não é igual ao que está exposto, produz uma modificação no existente. Essa é a proposta. Vale, repetir, pois parece simples, mas, contém mais peças do que parece, em uma leitura ligeira: quando algo não é igual ao que está posto, ou seja, não é como nenhum dos componentes de uma coleção, se diferencia de todos eles, traz, para esse conjunto, o que nele não existe. Por isso, nele produz uma modificação. Antes, tudo era igual, e agora, chega algo diferente que, por ser diferente, muda aquela igualdade que existia antes, ou seja, não é apenas uma coisa diferente que chega, mas a sua chegada também produz uma diferença.

Tratava-se de promover repetidamente ações sistêmicas em Dança na Escola com a finalidade de que outros modos relacionais pudessem ser *corpados*. Pois são recorrentes os pedidos, por parte do sistema Escola, em datas comemorativas, que a disciplina organize os estudantes em coreografias rápidas, porém, a ação de “corpar” não é algo instantâneo, modificar hábitos, comportamentos leva tempo e depende das circunstâncias implicadas. Novas informações geradas e relacionadas ao corpo, movimento, espaço-tempo precisam ser repetidas para que possam ganhar estabilidade no sistema, ainda que a condição seja de incerteza, pois dependerá das condições relacionais existentes dos estudantes que vivem a Escola.

Fazer pensar Dança fora do modelo de calendário festivo escolar era modificar hábitos estabelecidos e necessitava de tempo e atenção continuada. A questão não é negar a participação da disciplina de Dança, pelo contrário, estes momentos são sistêmicos, portanto, propícios para atualizar informações sobre corpo, espaço, tempo, escola e não podem ser excluídos de forma alguma, devem ser refletidos com os pares.

Foi justamente na comemoração do Dia das mães na EJA, o segundo dia após a minha chegada. Entendendo a importância do encontro, da partilha com professores/as, estudantes, funcionários/as da limpeza, da cozinha, coordenadores/as, familiares, não poderia deixar de validar a complexidade do sistema Dança. Assim, no pequeno intervalo da aula de quinta-feira para sexta-feira, no dia da comemoração, propus à professora Juliana fazer uma intervenção com Dança. A ideia foi arriscada porque ainda não havia me estabelecido no sistema EJA. Ninguém me conhecia e sendo a proposta complexificar os modos relacionais da Dança, chegar e Dançar no pátio poderia estar reforçando a ideia de que a Dança é a “cereja do bolo”.

4.5.1 Balanços/diários. Balançando a programação do Dia das Mães, sexta-feira, 13 de maio de 2022. Sala-pátio

Segundo dia na Escola, eu ainda não era conhecida pelos/as estudantes, professores/as, funcionários/as, pois na aula da quinta-feira somente duas turmas compareceram. A professora da disciplina de Dança Juliana Castro informou-me sobre a comemoração que haveria referente ao Dia das Mães. Entre o espaço de tempo de quinta-feira para sexta-feira, apresentei a ela uma proposta que intitulei como *Dança, memória que permanece*.

As comemorações festivas são de grande relevância, visto que, nesses momentos, há uma culminância de trocas de informações, mesmo havendo questões-problemas quanto aos pedidos de “coreografias”. As danças sendo tratadas como “algo” que se apronta de modo rápido, simples. Em função disso, muitos/as professores/as se recusam a estar presentes com os/as estudantes nesses encontros, pois entendem a complexidade do *fazerdança*. No entanto, entendo que é importante que a disciplina se faça presente para que impertinências, equívocos possam ser foco de diálogos.

Pedi para a professora Juliana selecionar músicas com estudantes, merendeiras, professores/as, pais/mães, relacionadas às memórias afetivas de suas vidas. Foram selecionados/as cinco estudantes, duas merendeiras, uma professora de português; a seleção se deu devido às outras ações que seriam realizadas como um bingo, um sorteio de presentes e um Karaokê.

Na apresentação, eu ia buscar cada pessoa selecionada com uma caixa contendo flores. O convite aliado à música de cada um foi a ignição para acionar memórias, afetos, partidas. A emoção foi contagiente para todos/as no pátio. Os olhares de timidez, continuar sentado nas cadeiras foram sendo modificados a partir do encontro entre mim e cada pessoa selecionada.

A cada momento da partilha da Dança, um fluxo inestancável de emoções ia conduzindo a experiência, foi um dia de grande emoção. A surpresa maior foi quando adentrei à cozinha para chamar as merendeiras Cris³⁴ e Liu³⁵. A resistência inicial foi quebrada apenas pelo afeto entre nossos olhares, compreendi que fazer parte de outro espaço (pátio) que não fosse o da cozinha parecia ser negado para elas. O deslocamento da cozinha para o pátio da Escola parecia ser um espaço com delimitações invisíveis, porém bem presentes.

³⁴ Cristiane Lial Nascimento, Merendeira.

³⁵ Elisângela A. do Rosário, Merendeira.

Dançamos juntas, nossos corações pulsaram de alegria, nós três, três vidas que naquele momento, sem palavras, foram conectadas. Nos abraçamos, choramos, a sensação era de reverência, de agradecimento. Três mulheres que dançavam juntas, memórias acionadas.

A seguir, no link³⁶, vídeos e fotos da Comemoração do Dia das Mães, Campinas de Pirajá, 2022-2023):



4.5.2 Balanços na Sala-quadra. Jogos-Dança-pau de fitas. Dezoito de maio de dois mil e vinte e dois

Vamos hoje para a quadra! Quadra com pouquíssima iluminação, baratas circulavam pelo chão. No início da primeira da aula, apenas dez estudantes, depois de alguma insistência por parte da professora Juliana adentraram à quadra todos/as os/as outros/as que, mesmo percebendo que a aula tinha iniciado, continuavam sentados/as na arquibancada em frente a quadra. Falas como: “eu não vou dançar”, “oxe, vim para Escola para fazer isso é?”. Os/As alunos/as sentados/as na arquibancada da quadra ignoravam a presença dos três professores/as.

O professor Marcos Ribeiro da disciplina de Educação Física apresentou aos/as estudantes uma sequência de brincadeiras: amarelinha africana, briga de galo de uma perna, pula corda com bola, cabo de guerra. Pouquíssimos/as estudantes dentro da sala-quadra; comentavam que eram brincadeiras de criança e que não queriam fazer. A arquibancada reunia estudantes da disciplina, mas que não adentravam à quadra. À medida que íamos fazendo a amarelinha africana, que é uma brincadeira que contém fatores de movimento complexos, alguns/algumas estudantes começaram a se aproximar.

O que parecia ser fácil, gerou muitas complexidades no mover dos/as estudantes, pular entre os espaços delineados por uma fita adesiva no chão exigia deles/as foco, sincronicidade em aguardar o tempo do/a colega. Fiz a relação das brincadeiras com a feitura do balanço na árvore. Observar como os/as estudantes organizavam os movimentos de lateralidade, saltos, a marcha, equilíbrios dinâmicos foi relevante. Eles/Elas mostraram muitas dificuldades em flexionar os joelhos para saltar, caminhar em direções de lateralidade, sincronizar as filas em

³⁶ Os registros também podem ser acessados em:
https://drive.google.com/drive/folders/16XILoEysHG43bDtVw4_KV-hWtxwu9oPJ?usp=sharing

movimento. A “brincadeira”, até então denominada por eles/as como “coisa de criança” deflagrava a ausência de experiências relacionadas à aplicação de fatores de movimento.

A possibilidade de conexão entre Dança e Educação Física nessas aulas favoreceu o entendimento por parte do professor Marcos sobre a complexidade do sistema Dança, pois, a partir das brincadeiras elencadas pelo professor, solicitei que os/as estudantes criassem composições a partir dos movimentos aprendidos.

A proposta bifurcou-se. Propus denominar a “brincadeira” AMARelinha africana, trazendo a possibilidade de relacionar questões sobre sistema aberto, troca de informações, jeitos de organizar as *ideiasmovimentos* e a complexidade desse trânsito. Os/As estudantes perceberam que podiam fazer a AMARelinha de muitos jeitos, as dificuldades eram renegociadas, uns/umas ajudando, ensinando aos/às outros/as.

A cadeia sínica ia se complexificando à medida que os/as estudantes investigavam possibilidades. Conexões entre Educação Física e Dança começavam a ser tecidas, “como as chuvas mudam as nódoas de lugar” (Katz, 2005, p. 14), a ação proposta pela disciplina de Educação Física foi modificada pela Dança. Sistemas foram conectados, modificaram-se mutuamente. Como afirma Katz (2005, p. 26):

Funções que mudam de acordo com as suas instruções. Instruções que desenham os caminhos do movimento que produz dança. A dança como lugar onde tudo se move tão rapidamente que, num primeiro olhar, só conseguimos nos dar conta dos seus efeitos, não da sua consistência. Dança como fenômeno singular. Dança das partes sem reducionismo, um algo-que-não-a-soma-das-partes.

Enquanto isso a turma da arquibancada continuava com seus celulares, falavam alto, risadas de deboche para com os/as colegas. A paisagem da arquibancada era triste, a todo momento tentavam descentralizar a aula na quadra, jovens entorpecidos/as, uma mistura de apatia com letargia. Jovens! Estudantes! Vidas! Problemáticas sistêmicas exigem reflexão do coletivo, investigar estratégias que minimizem a exclusão, o preconceito, a ideia de fracassos na vida e na Escola.

Como afirma Charlot (2000) é verdade que certos/as alunos/as não conseguem “acompanhar”, não aprendem o que devem supostamente aprender, repetem o ano ou são orientados/as para modalidades curriculares desvalorizadas: esses fenômenos rotulados de “fracasso escolar”, são reais. Mas não existe algo chamado “fracasso escolar” que possa ser analisado de modo isolado; precisa ser analisado a partir das relações, das diferenças sociais.

Questionar as ausências, a não participação permanente de estudantes nas aulas. A Dança, refletindo os conflitos que não alude o de ser salvadora da *pátriacorpoescola*, mas como

possibilidade de desenvolvimento da Dança sistêmica com ações de mediação entre a polissemia do contexto. Precisei propor ações de Dança como se fosse possível transformar o mundo, e na Escola pública é preciso pensar assim. Dança como convite à ética social, política, estética, pedagógica, amorosa – na qual o que está à margem, “fora” dos espaços das salas de aula, precisam ser percebidos e não descartados.

Nossa reeducação exigirá experimentar, na prática, o funcionamento de novas relações. Depois de tomar consciência das assimetrias a serem superadas, é preciso praticar de forma voluntária a inversão das perspectivas, para que seja possível perceber com alguma profundidade o ponto de vista dos outros. (Ribeiro, 2022, p. 149)

As assimetrias são fatores inerentes à Dança, mas em se tratando da Escola, a assimetria exclui, separa, são memes que replicam a ideia de que alguns/algumas estudantes da EJA não querem nada com a Escola. Ter idade avançada e não ter o domínio da escrita, da leitura é uma assimetria dolorosa.

4.5.3 *Balanços, sem aulas de Dança sistêmica. Semana de Prova. Fiscal de prova, dia vinte e três de maio de dois mil e vinte e dois*

Tudo pronto para dar continuidade à proposta das dobras, porém, quando cheguei à Escola, fui informada de que seria semana de prova e que os/as estudantes não teriam aula. Prontamente me predispus a ser fiscal de prova, pois percebia que era preciso estreitar os laços com os/as estudantes, ser vista, conhecê-los cada dia mais para que a relação de confiança pudesse ser construída. Disse aos/às estudantes que meu sonho era ser fiscal de prova um dia, descontraindo a tensão do momento, visto que muitos/as chegavam e eram pegos/as de surpresa, desconheciam a matéria da prova, assim como os dias.

Eles/Elas faziam a prova em diálogos uns com os outros, diziam que a professora era maluca, que nunca tinha dado certo assunto. A prova nesse dia era de história, “prova de marcar”. Riam, falavam alto sobre as perguntas na prova, conversavam entre si sobre as perguntas; uns/umas diziam que nunca tinham estudado o assunto enquanto outros/as afirmavam a coerência na prova, pois a professora tinha dado o assunto. Ao término da prova, solicitei que continuassem por um breve tempo na sala, pois gostaria de provocar uma reflexão. Escrevi na lousa as frases:

O que estou fazendo aqui na Escola?

O que estou fazendo do meu sagrado tempo aqui na Escola?

4.5.4 *Balanços*, quarta-feira, dia vinte e cinco de maio de dois mil e vinte e dois

Investigando porosidade em chão endurecido, levei para a sala de aula almofadas, banquinhos de madeira, esteiras de palha, colchões de yoga e uma foto de 1974 da puxada de rede dos pescadores do bairro de Itapuã, Salvador, Bahia. Nos nossos encontros, eu sempre solicitava a mudança da espacialidade das cadeiras de filas para a roda, propondo a ideia de desabituar um padrão e apresentando outro modo de configuração do espaço.

Abrimos o espaço, colocamos as esteiras, as almofadas, as cartolinhas, a foto, e a ampulheta do tempo. Inicialmente alguns/algumas educandos/as deitaram e disseram que iam dormir já que estavam cansados, outros não se mobilizaram nem na arrumação do espaço, chegaram e sentaram na cadeira e sentados permaneceram. Porém percebia que demoravam a pegar os pinceis e as canetas.

A EJA é destinada para alfabetizar, eu estava em uma sala que indicava que todos/as já pudessem ler e escrever, mas a realidade é que existe educandos/as que se encontram também fora dos ciclos dessa modalidade e isso torna o trabalho do/a professor/a muito mais complicado.

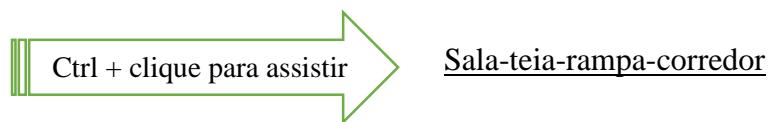
As cartolinhas espalhadas no chão tinham a proposição de que eles/as respondessem às perguntas: onde moro, com quem moro, o que faço durante o dia, o que gosto de fazer, se tenho sonhos, quais? Queria traçar uma cartografia deles/as por meio das respostas, dos desenhos, dos movimentos, pois após a primeira etapa, cada um/a tinha que narrar a sua vida. Alguns tímidos disseram que não queriam falar em público, já outros tinham muita vontade de falar o motivo do retorno para a Escola. Porém, um único aluno exclamou assim: “Professora eu não posso falar nada de mim, não, porque minha ficha não é limpa”. O momento foi de descontração, todos/as riam e concordavam uns com os/as outros/as. Respondi que a ação não era uma investigação policial, mas uma ação escolar, que eu precisava saber quais eram os atravessamentos entre a vida deles/as e a Escola, assim como os interesses, as expectativas, os desejos, as crenças etc. Ele aceitou e foi um dos primeiros a responder que queria uma moto e uma casa.

Enquanto a aula ia acontecendo, pedi que um educando fosse tecendo uma rede com o carretel de elástico e entre as falas da sala, ele ia tecendo movimentos e construindo a rede. Entre o tempo de organizar o espaço, a chegada dos/as estudantes e movê-los para fora da zona do cansaço, praticamente a aula já tinha que ser finalizada, então optei por escrever na lousa

palavras-chave que eles/as gostariam de dizer. Alguns estudantes retornaram para a minha sala pois o outro professor/a não foi.

Salas-teias. Esta sessão de fotos e vídeos são um compêndio das ações experienciadas em teias variadas, sala-teia-rampa-corredor. Teia de nomes de vidas, TEIA-TEMPO entre equilíbrios, instáveis, Tensão/Atenção! Memórias escritas de palavras, percepções ditas/dançadas pelos/as estudantes em um movimento de puxada de rede sistêmica complexa. **Coragem, filhos, família, decepção, sonhos, ansiedade, melhorar a vida, comprar uma casa, sono, cansaço, ter conhecimento, crescer na vida, sobrinha, fé, nada, necessidade.**

A seguir, no link³⁷, o vídeo da sala-teia-rampa-corredor:



4.5.5 *Balanços. ASSALTO NA ESCOLA! Escola fechada, Perícia Policial, quarta-feira, dia oito de junho de dois mil e vinte e dois*

Tudo pronto para ir à Escola, pau de fitas, carretel de elástico, seleção de músicas, caixa de som. “O Sal da Terra”, poesia Palavra de Viviane Mosé. Escola fechada! A Escola havia sido invadida durante a noite e foram furtados dois computadores e um aparelho de televisão.

4.5.6 *Balanços, quinta-feira, dia nove de junho de dois mil e vinte e dois*

Como de costume, no início das aulas, os/as alunos/as que chegavam em horários distintos se organizavam no pátio para fazerem a refeição, o cardápio do dia foi mingau de milho. O assunto do furto dos aparelhos na Escola gerou conversas entre todos/as, havia um clima de tensão, medo entre nós. A aula prevista para ter início às dezenove horas não foi possível naquele horário, uma vez que a chegada da maioria dos/as educandos/as que vinha de suas jornadas de trabalho era sempre imprevisível. Os/As estudantes têm empregos como os de ajudante de pedreiro, serviços gerais, marceneiros, trabalham em casa de famílias como babás, cozinheiras, outros relataram que precisavam ficar em casa na função de cuidar dos irmãos menores, pois a mãe trabalhava fora.

³⁷ O vídeo também pode ser acessado em:
<https://drive.google.com/drive/folders/13uxkEhy5HP8ljd33HrqkFd0ojvX96J4y?usp=sharing>.

Em acordo com o professor Marcos Ribeiro, decidimos ir para a sala-quadra, pois o tempo da primeira aula já estava finalizando e o tempo de reorganizar mobiliário da sala habitual culminaria no término do horário. Os/As estudantes já se movimentavam para as mudanças, ou seja, o hábito de mudar as cadeiras de lugar, que não se assemelha à ação de desarrumar, começou a fazer parte de nossas ações. Alguns/Algumas estudantes já me esperavam no estacionamento para poder me ajudar com os elementos compositivos da aula, esteiras, tapetes, banquinhos, rolo de papel.

O pau de fitas foi o elemento surpresa! Levamos os materiais para a sala-quadra, quadra pouco iluminada, refletores queimados, estudantes sentados/as na arquibancada. A “imobilidade” dos/as educandos/as era um movimento recorrente. O objeto pau de fitas foi interpelado como brincadeira e os/as educandos/as diziam que não iam entrar na quadra porque não eram mais crianças.

Entre risadas e falas dos/as estudantes, pedimos que fossem para o espaço da quadra. Ainda na arquibancada, Marcos e eu pedíamos que viessem participar, somente depois que o professor disse que a participação seria para nota é que pensaram em entrar. É triste perceber que ainda é recorrente a moeda de troca que é a nota. Muitos diziam assim: “professor se eu participar você me dá dez? Então já passei na sua matéria!”.

Uma estudante que nunca participava das aulas me chamou e me fez uma pergunta: “Professora, a senhora gostou?”. Percebi que ela tinha trançado os cabelos, mesmo percebendo a ausência de sua participação nas aulas propostas. Sabia quem era a estudante, estava atenta ao seu silêncio, ao movimento de chegada e saída que corriqueiramente eram fora do horário da aula. Em todas as aulas, esta estudante não participava. Chegava na Escola, fazia a refeição e se encontrava para fumar com outros colegas na quadra. Respondi que ela estava belíssima! Naquele breve espaço entre a arquibancada e a quadra pude perceber o nosso breve encontro, ela e eu, nos atravessamos. Não indaguei se ela iria participar, apenas perguntei a sua idade e o que fazia no horário que não estava na Escola e que a aula já estava começando. Respondeu que tinha dezesseis anos, e durante o dia ficava em casa e que iria para a sala-quadra ao término do seu cigarro. Nesse momento percebi uma conexão, entramos na sala-quadra e “Tranças” não chegou.

Estar atento aos gestos, às pequenas mudanças imprescindíveis nesse processo. Nesse contexto, desabituar é basilar. As proposições pré-acordadas antes das aulas precisam ser rapidamente reorganizadas a partir das informações, gestos que emergem por entre os caminhos

até chegar ao espaço da sala-habitual-quadra-pátio. É preciso estar atento, é necessário saber mover, estar poroso ao que chega.

Depois de muita resistência, adentramos a sala-quadra, só tínhamos quinze minutos de aula. Dialogamos sobre os assuntos elencados: a teia da vida, a teia elástica, as veias como teias do corpo, fitas da vida. A aula prevista era experimentar o pau de fitas com a turma, porém na EJA é preciso seguir o fluxo das instabilidades estar atenta aos acontecimentos. A EJA demanda flexibilidade, mas o signo pau de fitas chegou no contexto.

4.5.7 *Balanços desafiadores, sexta-feira, dia dez de junho dois mil e vinte dois*

As aulas nas sextas-feiras eram muito difíceis, visto que não tínhamos a presença do professor Marcos Santos de Educação Física. Percebi que a presença de alguém do gênero masculino, de alguma forma, tinha relevância diante dos/as estudantes/as. Essa situação me fez refletir questões relacionadas ao hábito cultural de haver maior respeito e “ordem” com a presença masculina. Ou seja, a figura de “um homem forte” estaria relacionada à ação de poder, mantenedor da ordem de poder controlar.

A professora Juliana Castro, devido à questão médica, estava afastada, portanto, as aulas de sextas-feiras eram ministradas por mim e pela estudante do curso de Licenciatura em Dança (UFBA) Greice de Souza Spósito que estava realizando o estágio da disciplina DANA 20 - Prática da Dança na Educação com a professora Juliana Castro.

Nessas aulas havia sempre pouquíssimos estudantes, a Escola completamente esvaziada. Na primeira aula, chegavam apenas cinco educandos/as que eram da disciplina e durante o limitado tempo ainda chegavam outros/as estudantes oriundos/as de outras salas que diziam não ter professores/as. Chegavam sempre alunos/as que eu nunca tinha visto, ou alunos/as fora da série que, por estarem fazendo “nada”, adentravam à sala de aula. Muito difícil lidar com o desânimo dos/as estudantes, a ausência de comprometimento, o silêncio de muitos e os gritos de outros/as.

Como já apontado, na EJA, as aulas, parecem sempre recomeço. A rotatividade é contínua e a proposta de escutar o cotidiano dos/as educandos/as também precisava ser repetida continuamente. Falava sobre esse recomeço com eles/as e dizia que um dia eu completaria as cartolinhas com as escritas, os desenhos, a teia da vida de cada um/a com as respectivas perguntas: onde moram, se possuem um trabalho, sobre família, porque voltei a estudar, como estou lidando com este tempo “fora do tempo”, ou seja, que reflexão posso fazer neste tempo

que estou inserido na EJA? Quais são os meus desejos, os motivos que me levam a estar de volta à Escola.

Essa ação parecia não ter fim, pois a cada aula, repetidamente, chegavam novos/as alunos/as e as demandas cresciam. Não saber ler, não saber escrever; tomar contato com essa realidade foi muito tocante. Havia, e há, interesse sincero por parte de alguns/algumas estudantes em aprender, em alguns relatos percebia a vontade em “correr” atrás de um tempo no qual por variados motivos lhes foi ceifado, mas a esperança estava lá e o desejo de crescer estava presente ainda que tímido.

A ação proposta de pertencimento, a apresentação de cada um/a através da fala, da escrita criativa em um cartaz, deflagrou outros problemas, muitos/as não sabiam escrever, mesmo estando na turma acelerada. As situações-problema me impulsionaram a reorganizar as ações instantaneamente, era preciso buscar soluções que agregassem de modo confiante, afetuoso os/as estudantes.

O desânimo dos/as estudantes em algum momento era contagiate, demandas acerca das ausências: de uma educação efetiva, ética, respeitosa para com as vidas que buscam “reparar” um tempo que, por motivos diversos, de algum modo foi interrompido. Na trama complexa dessa sala-rede os “nós” emergiam como problemas intransponíveis, pois o “nó” é algo bem amarrado, tendencialmente estático. Pensar a Dança, especificamente na EJA, torna necessário conceber que nó se desamarra, sobretudo que pode ser desamarrado para que outros laços possam ser criados, experimentados.

Uma sensação de entristecimento aliada à expectativa de promover transformações, gritar, informar que o modo operante do sistema educacional não contribui para que mudanças verdadeiras possam ser experienciadas na vida dos/as estudantes, ou seja, potencializar cada ser humano que ali está. Compreendo que na educação de jovens e adultos coexiste a sensação de estagnação, de “atraso” com a riqueza da diversidade de experiências, pois a faixa etária dos/as estudantes da Escola Campinas de Pirajá varia entre dezenas a sessenta e três anos e essa assimetria deve ser percebida com relevância na produção de conhecimento

Como afirma Santos (2010, p. 101), “[...] só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. Simplesmente, esse novo espaço-tempo pressupõe uma outra razão”. Para o autor, organizar o sistema Escola de modo diferente e produzir ações de Dança organizadas a partir de princípios sistêmicos poderá estreitar as relações de modo horizontal. Desenvolver ações que partem do pressuposto

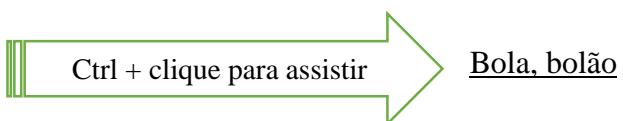
que de que as práticas relacionais entre seres humanos implicam produção de conhecimento e nesse processo não há uma monocultura de saber.

A sensação de estagnação do sistema educacional reverberava entre os/as estudantes, professores/as, funcionários/as, mesmo havendo ações individualizadas por parte de professores/as empenhados/as, comprometidos/as com a construção e a transformação de seus/suas educandos/as. O processo seguia um fluxo “a conta gotas” e manter a disposição, entusiasmo nesse cotidiano era desafiador e exaustivo. As aulas precisavam ser cotidianamente recomeçadas. Pareciam nunca avançar, as proposições eram sempre bifurcadas por novos acontecimentos no espaço da sala, fossem a partir de informações sobre o assalto da escola. Ou estudantes que chegavam quase no final da aula, “lombrados” (ou seja, sob o efeito de maconha), como eles mesmo se denominavam.

Os estudantes reconheciam: “o sistema é bruto”. Mas com toda a dificuldade, a força de continuar sempre brota em pequenos ramos. E nesse dia os ramos foram dois educandos, cuja vontade de aprender, de conhecer era visível, evidenciando a certeza de que o movimento de mudança também quer sobreviver, e neste caso, busca estratégias para ganhar estabilidade. A aula começou com dois estudantes e a proposta era reconhecer, sentir o toque. A ação de tocar o colega foi motivo de risos, de falas excessivas, dialogamos que ao tocar o colega estamos nos tocando, é um movimento de troca mútua. Para tocar é preciso haver confiança, respeito, elementos que necessariamente demandam tempo, dado que são processos.

Outros/as educandos/as que adentravam a sala em horários distintos chegavam sem entender a proposta em andamento e as falas do tipo: “oxe o que é isso?” “Eita, tá se pegando é?” “Que aula é essa professora?” “Qual é de merro isso aí?”. Duos, trios, leveza, encontros, toque, bola/balão. Antônio, Tiago, Andrei e Greice. Buscar leveza em chão concretado, “arrastar” as cadeiras, tirar as mesas de lugar todos os dias.

A seguir, no link³⁸, o vídeo de Antônio e Andrei com a profa. Greice:



Essa intervenção, modificou a ação dos/as educandos/as que se retraíram e não quiseram repetir. Assim, a partir desse ruído, convoquei para fazermos uma roda, pois já estavam todos/as sentados/as nas cadeiras no espaço habitual da sala de chão frio de concreto.

³⁸ O vídeo também pode ser acessado em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1X8va59ilkASkFS5fTsLxj7UuBXZHhG0k>

Como havia educandos/as “novos/as”, precisei fazer repetidamente a roda de apresentação e neste movimento pedir que ao se apresentarem pudessem tocar os/as estudante ao lado. Inicialmente o toque era violento, entre tapas de “brincadeira” para com os/as colegas.

Assim, prossegui, fui repetindo a ação, repetir, repetir até que foi ficando diferente. Ao me apresentar, me deslocava de lugar e tocava em outro/a educando/a que estava ao meu lado, as “brincadeiras” entre eles/as continuavam, diziam frases como “Lá ele professora, vou pegar em ninguém não”.

No fluxo da ação, provoquei dizendo que a ação investigada se chamaria: “Lá ele! Vamos tocar?”. Entre os desafios, continuamos a ação, mantinha o fluxo mesmo havendo várias interrupções pelos/as educandos/as, chegadas de uns/umas novos/as, outros/as chamando os/as colegas na porta da sala. Tudo acontecia entre a aula, educandos/as de outras disciplinas que “passeavam” na sala de Dança e etc. Acolhíamos as formas de chegada, de interrupções que não fossem agressivas. E seguindo a favor do corpo, ao final os/as educandos/as já não estavam mais sentados/as nas cadeiras, formamos uma cadeia espiralada, cada um/a conectado/a ao/a outro/a a partir do toque, que já não era mais apenas o tapa no pescoço, na cabeça ou no ombro. Começaram a variar os níveis, os lugares tocados, o desânimo não existia mais. Finalizamos com risadas, alegrias, descontração, a leveza entre os olhares pairava.

4.5.8 *Balanços, aula sala-quadra: o pau de fitas: “lá ele!”.* Segunda-feira, dia treze de junho de dois mil e vinte e dois

O dia da sala-quadra pau de fitas não tinha sido experienciado, o tempo das aulas não permitiu. Chegou o dia, aulas geminadas, ou seja, mais tempo com os/as estudantes. Quem pode segurar o pau de fitas? “Lá ele professora, eu não vou pegar no pau”. Ninguém queira ser o mastro e segurar o pau de fitas. O problema já começou a partir dessa pergunta.

O pau de fitas como um signo fita/vidas, caminhos, encontros, desencontros. Uma explosão de possibilidades no movimento do tecer, entrelaçar as fitas. Os/As estudantes experimentavam conectar os fatores de movimentos, relacionavam o tempo, o espaço, os níveis (alto, médio, baixo) em seus fluxos compositivos fluxos.

Depois de muito diálogo sobre a palavra pau, as composições foram sendo tecidas, composições, uns/umas ajudando o/a outro/a! Eu e o professor de Educação Física segurávamos o mastro, pois a metáfora do pau tornou-se um dos motes da ação. Os estudantes diziam entre eles que não iriam segurar o pau. As falas eram assim: “quem vai segurar o pau?”

“Lá ele, professora, eu não pego pau nenhum”. Elencavam nomes dos colegas e diziam que quem gostava de segurar o pau eram os outros e que eles não iam segurar nada. Risadas desconcertantes, as estudantes apenas observavam as falas.

Trouxe essa reflexão para dialogar com todos/as. Falei que poderíamos chamar o pau também de madeira, mastro, barrote, mas que o nome da Dança era pau de fitas. Após conversa, risadas, um educando se movimentou para ser o mastro e assim segurar o pau de fitas. A madeira era pesada e não havia uma base para segurá-la, pois eu circulo com o pau de fitas por muitos contextos e não tem como ter uma base sólida. O pau de fitas é móvel, para poder estar em qualquer espaço, seja sala de aula, pátio, praça, quadra etc. Perguntei a eles/as que música poderíamos usar para nossas experimentações. Falaram em forró, “Aquarela”, até que surgiu de uma educanda a música de Luís Gonzaga, “Asa Branca”.

E no espaço da sala-quadra, terra árida de pouca luz, dançamos esperando as águas das chuvas molharem nossas Danças. Entrelaçamentos foram tecidos, a trama da vida complexa de pérolas feridas. Circulamos, dançamos, criamos! Movimentos de corrida, de abaixar, de trocar de lugar, de esperar o/a outro/a, de ajuda mútua. A tenda foi aberta, um céu de fitas esquadrihava o espaço da sala-quadra. Quadra sendo ressignificada de jogos, bolas para Danças, teias, pandeiros, samba conectando outros movimentos, combinando outros tempos entre educandos/as, sendo números pares, ímpares, pausas, dois a dois, três com dois, todos/as!

Dançamos e sem palavras os/as estudantes foram se revezando para segurar o pau de fitas! Dançamos ao som do pandeiro tocado lindamente por Kaíque, que tem um sonho de ser músico. Kaíque não conseguia estar nas outras disciplinas, mas nas ações sistêmicas, ele sempre estava colaborando com muita alegria. Asas, escápulas foram *balançadas*. Escápulas aladas ao som da “Asa Branca” seguimos, *fitas/corpos*, fita de moebius que não há como identificar o começo, meio e fim, *fita/processo, fita/Danças!* Aula na sala-quadra-pátio.

A seguir, no link³⁹, vídeo das ações experienciadas:



³⁹ O vídeo também pode ser acessado em:
https://drive.google.com/drive/folders/1F0HNM4mdiVv9M88hqJWIwM3_wujdJ9Zp?usp=sharing

4.5.9 *Balanços: festa de despedida, encontro no pátio da Escola, dia quinze de junho dois mil e vinte e dois*

Despedida para o recesso.

Finalização do semestre. Compreendia cada vez mais que as comemorações festivas do calendário escolar são relevantes no partilhar das atualizações relacionadas à Dança, não como serventia, mas como processo que se apronta rapidamente. A dinâmica do cotidiano escolar de certa forma é modificada, o espaço da sala de aula é modificado, portanto, habituar esse novo padrão exige ações recorrentes para que outras possibilidades referentes à questão do espaço possam ser assimiladas no sistema.

As relações na sala de aula de alguma forma se modificam, pois é recorrente a evasão dos/as educandos/as em dias comemorativos pelo padrão de que só é aula quando estão no espaço da sala, alegam que essas aulas não são aulas de verdade. Assim, promover mais momentos de partilha fora do habitual espaço pode ser considerado como um elemento disparador para *balançar* as ideias, principalmente a de que a Dança, neste contexto, não se “apronta” de modo mágico/instantâneo, demanda tempo, processo, confiança.

A Dança não chega de paraquedas, os processos encenados, apresentados são oriundos das ações experienciadas nas aulas. Eu advertia que nesses encontros a sala de aula se expandia, pois as paredes que separavam o porteiro, as merendeiras, funcionários/as da limpeza, das salas de aulas eram atravessadas, todos/as de alguma forma estavam participando. Entre as funções de cada um/a podiam observar, apreciar o contexto.

Reflito a possibilidade que esses encontros são como ignições potentes que podem ressignificar memes, padrões relacionados a pensamentos equivocados do sistema, pois ainda há uma tendência de solicitar para a disciplina de Dança ações de entretenimento dos educandos. Fazer uma dancinha. Por isso a importância de promover diálogos recorrentes no sistema para que assim a Dança seja cada vez mais percebida em sua complexidade.

Fazer Dança implica a compreensão/conexão da Arte e de outras áreas do conhecimento humano. Dança como produção de conhecimento, de experiência estética, de expressão do ser humano percebida como sistema complexo que não alude a corpos universais, a lógica da soma das partes do corpo, dada que é processo em fluxo contínuo, inestancável, portanto, não há receitas prontas, cada contexto demanda fazeres distintos.

Marques (2001, p. 45) adverte que “A escola frequentemente tem representado uma camisa de força para a arte a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos,

enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano. Será esta a sina da educação?”.

Entre será e será, seguia de modo sistêmico promovendo mais datas comemorativas para que pudesse haver partilhas de novas informações sobre *Corpo Movimento Dança*. A pesquisa precisava promover *balanços* sistêmicos para que a disciplina de Dança nessas datas fosse organizada com reuniões pedagógicas que propiciavam o diálogo sobre a tendência em solicitar a Dança nelas. Havia a necessidade de promover o entrelaçamento da Dança com outras disciplinas, organizar as datas comemorativas de modo rede, conectando os/as professores/as.

Reafirmo que de modo algum estou negando a complexidade de fazer uma quadrilha junina, de repetir coreografias, pois em toda configuração demanda complexidade, são acordos, soluções adaptativas. As ações de repetir repertórios, memorizar, de reestruturar Danças com os/as colegas/as produz conhecimento. Nessa partilha, os/as educandos/as experimentam outros modos de relações entre eles/as. Lidam com seus medos, timidez, com a diferença, precisam fazer escolhas, testam hipóteses a partir da Dança. A questão perpassa em entender a complexidade implicada nesses processos, que não pode ser compreendida pela lógica da simplificação. Há processos complexos imbricados entre as metáforas da Dança “que entra, sai e cola passos”.

Às 17h30min cheguei na Escola, trouxe o pau de fitas, bandeirolas, o carretel de elástico para construir a teia fora do espaço da sala de aula, pois já havíamos experimentado a teia na sala-quadra. Organizamos a teia expandida, a sala-pátio. O elástico começava a ser entrelaçado no portão de entrada da Escola, seguia para estacionamento de carros, adentrava a sala-quadra, as plantas dos pequenos canteiros, a porta da cozinha até chegar na sala-pátio (espaço das cadeiras e mesas da merenda noturna). A partir do entrelaçamento das linhas elásticas, o espaço habitual foi reconfigurado. O desenho das linhas elásticas se bifurcava em níveis variados, a organização compositiva das linhas modificava em altura, limites, o espaço habitual.

Propositalmente a teia assimétrica forçava os/as passantes a criarem modos de atravessá-las, professores/as, educandos/as, funcionários/as precisavam deslocar-se fora do habitual. Abaixar, pular, esquivar, torcer, passar entre os elásticos, foram movimentos que emergiram. Até os que não queriam mudar o deslocamento habitual e que buscavam estratégias de tentar não fazer parte da ação movimento não tinham escapatória, de algum modo precisavam puxar o elástico para cima para poderem adentrar a sala-pátio. Tinha gente feliz, gente desanimada que não “acordava” em fazer, experimentar, mover-se diferentemente. Falas como: “para que isso? Isso não muda em nada o sistema da Escola”, “aqui o sistema é bruto”.

Continuei tecendo com os/as educandos/as, esquadrinhando outras imagens no espaço, “novas” configurações, como falou um educando: “toca o bonde minha pró!”. Criamos passagens, por baixo, por cima, observar os modos como as pessoas organizavam suas estratégias entre a fuga e o adentrar cada um/a mostrava suas técnicas, jeitos. “Tudo o que vamos vivendo nos modifica. E a força do espiralamento permanente entre corpo e ambiente vai produzindo novas necessidades, que nos impulsionam a inventar o que é necessário para atendê-las [...]” (Katz, 2005, p. 249). Fomos seguindo o fluxo da teia, a teia de pessoas que se permite *sentirfazer* diferente.

Ao som de Asa Branca, tecemos, aquecemos nossos corações. No link⁴⁰, a seguir, os vídeos, registros da festa de São João.



Depois de repetidas aulas com o pau de fitas, o signo foi se modificando no sistema, já não havia mais problema em quem iria segurar o pau de fitas e todos iam se revezando. Manter um equilíbrio entre forças, fitas em movimento exigia atenção, firmeza, enquanto uns/umas dançavam com a fita, outros/as dançavam equilibrando o centro. “Equilíbrio é o resultado de duas tensões contrastantes da mobilidade. Ele nunca é completa imobilização, existe sempre absoluta presença do movimento” (Laban, 1966, p. 6). Dançamos entre cores de fitas/vidas que se entrelaçavam cada um/a ao seu jeito, modo, tecemos sorrisos, gargalhadas, erros, acertos, não havia coreografia ensaiada, movimentos de círculos, de roda, de vai e volta, dançamos...

4.5.10 Mas aí a vida me trouxe um movimento forte, meu sistema precisou se reorganizar profundamente. Quatro de julho de dois mil e vinte dois

Pausa

Meu beija flor, meu amor voô... Pai, meu amor mais lindo, generoso que sempre me ensinou o encantamento da vida, dos sorrisos, da coragem. Pai, que a sua força, teu sorriso, sua alegria seu encantamento de viver esteja sempre em mim, você me ensinou a ser assim, seguirei reencantando. Precisei de um balanço chamado colo. (De sua Lulu).

⁴⁰ Os vídeos também podem ser acessados em:
<https://drive.google.com/drive/folders/13dCM4sIqwk46lw5XISQ8lMv5jiEejhDW>

4.5.11 *Balanços, quinta-feira, quatro de agosto dois mil e vinte dois*

Retorno, silêncios... troca de olhares, *balanços* da vida. Aguenta firme filha...

Recesso. Retorno. De volta à sala de aula da Escola Campinas de Pirajá. Momento de silêncios, pausas, entre olhares, abraços afetuosos pela partida do meu pai. Fui acolhida na escola pelos estudantes de maneira doce e silenciosa; em cada olhar, percebia o carinho deles/as para comigo. A professora Juliana também retornou à sala após afastamento por motivos de saúde. Recomeçar exige esforço, movimentos de esperançar.

A volta à sala de aula na EJA, reverberava sensações contrárias que se alternavam em desacreditar no sistema e lutar contra ele, e ir a favor da dignidade de cada aluno/a, de respeitar cada vida, cada sonho que ali se encontrava. Sonhos perdidos, nunca sonhados, vidas desperdiçadas mas que ainda assim retornavam à escola. Levei uma torta de coco e chocolate, suco de uva, caju e laranja. Momento de partilha de olhares, de calar, serenidade e silêncios depois do meu afastamento necessário. A sala de aula da primeira turma foi relocada por motivos internos da Escola, os/as alunos/as disseram que a sala era mais ventilada, pois a antiga não havia ventilador.

Os/As estudantes de imediato se sentaram nas suas cadeiras organizadas repetidamente em filas e neste momento solicitei que reorganizássemos as cadeiras de lugar, ou seja, afastar as mesas para que pudéssemos nos colocarmos em roda. A ação de modificar a espacialidade da sala de aula acionou minha memória novamente – há oito anos, no Colégio Social de Portão, eu realizava com as crianças insistente e o movimento de mudar, mover as cadeiras organizadas e continuamente enfileiradas, essa era a nossa primeira tarefa ao entrar na sala de aula.

Nesse breve instante enquanto os/as estudantes da EJA arrastavam com barulho as mesas e cadeiras para montar outro desenho no espaço, refletia novamente sobre a flecha do tempo que entrelaçava o passado ao presente. Histórias de vidas dos/as estudantes, do desejo de retornarem ao espaço da Escola. O desejo de “voltar”, retomar o tempo “perdido”, querer aprender, a força que movia os/as educandos/as me mostrava a potência, responsabilidade desse encontro, dessa partilha. Porém, deparava-me com a inflexibilidade do espaço Escola com suas condutas conteudistas. A organização escolar priva os/as estudantes da percepção de que a Escola não se limita a estar sentados/as na cadeira em suas respectivas salas de aula. Compreendi que esse padrão está arraigado, estabilizado no aprendizado e que o fato de

mudarmos as cadeiras de lugar, de estar na sala-pátio, sala-quadra não desestabiliza conexões devidamente assentadas.

É preciso construir o hábito e para esse intento é necessário que o sistema (Escola) possa aceitar que novas informações sejam introduzidas. A pouca flexibilização conectiva dos elementos do agregado, torna-o muito rígido. Assim também ocorre no sistema Dança, quando um elemento compositivo é introduzido ao processo criativo para ser integrado, necessita de tempo para promover a efetiva reorganização da estrutura de funcionamento.

O não convencional, ou qualquer variação que constitua uma variação no padrão anterior necessita de ações sistêmicas, assim, para transformar ideias relacionadas à Dança, ao espaço, ao tempo, ou seja, à Escola, é preciso que os sistemas ganhem interação, que informações sejam trocadas requisitando recursos adaptativos de diferentes níveis de organização. Mudar o padrão da sala de aula especificamente para a Dança, contudo, não atesta modificar a estabilidade do sistema, por isso as ações precisam ser contínuas, repetidas.

O rearranjo, pela fusão e/ou substituição e/ou supressão dos elementos do agregado (sistema/escola) deflagra em crises as novas configurações. Criar múltiplas ações com Dança pode, depois de certo tempo, fazer emergir padrões de comportamento coletivo mais complexos do que aqueles habitualmente observados. Assim, continuamos trocando as cadeiras de lugar, experienciando as dobras articulares, sentando-se no nível baixo, mudando os referenciais da “frente”, estabelecendo novas conexões entre os conteúdos propostos pela Escola.

Estudantes silenciosos com “máscaras”, o tom era de cansaço, porém, a recepção foi silenciosamente calorosa, alguns/algumas me abraçaram, demonstraram afetos, com o passar da aula a tensão foi sendo dissolvida, e começaram a falar que estavam com saudade, da alegria das aulas de junho. Voltei diferente, a ansiedade, angústia de realizar as propostas de Dança sistêmica se reorganizaram durante as férias.

Com o sistema da Escola pública, especificamente a EJA, é preciso renegociar diante do fato de que nada é “para já”; mesmo entendendo que a necessidade de mudança, para refletir o desperdício da experiência ali encontrada, seja “para já”, é preciso ir em consonância com os acontecimentos. O sistema está interligado, os fios “apertam”, como dizem os/as professores/as, a “mente” de todos/as. A separação entre mente e corpo fica explícita. Os professores/as são cobrados pelos/as coordenadores/as que também sofrem pressão da Secretaria de Educação. O ciclo tende a ser vicioso, a tensão é constante, flexibilizar o tempo entre as disciplinas é movimento custoso. A fala recorrente entre os/as professores/as é que não têm tempo, pois precisam avançar com os conteúdos.

Mas partimos e partilhamos a torta, não como eu queria, pois realmente o tempo, o movimento na EJA segue por uma ambivalência, os/as estudantes chegam e “JÁ” precisam partir; tudo precisa ser rápido, em uma rotina de que nunca se tem tempo, “JÁ” acabou, muda de sala.

A partir dessas condições que comprehendo a emergência de construir possibilidades e estratégicas compatíveis com a condição imposta, ou seja, a “EJA é para já”, não no sentido de acomodar, de aceitar o inaceitável, mas diante de um sistema “bruto” seguir o pensamento de Rengel (2022), ir a favor do corpo. Ou parafraseando Barros (2001), “a Dança caça jeito”, deslocar sobre trilhos, retas que parecem não fazer curvas, descer, subir, torcer, ou seja, enfrentar o que parece impossível. “Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras-liberdade caça jeito” (Barros, 2001, p. 32).

Flechada por esse verso por entre as pedras das dificuldades implicadas no sistema educacional, investigo proposições de danças-brechas-flechas certeiras, a contrapelo, contra chãos endurecidos, frios, feitos de concreto, esse é o meu fazer como professora de Dança, recuso amarras, mesmices, cadeiras organizadas sempre em “trilhos”. Assim, continuarei mudando as cadeiras de lugar para que outras configurações sejam instauradas, modificadas pela ação do tempo e assim possam ser também estabilizadas nesse contexto. Estabilizadas, o que não significa “paradas”; são movimentos contínuos, a vida é dinâmica é no campo de forças, da tensão dos atravessamentos que outras configurações, ideias podem emergir entre equilíbrios, desequilíbrios, ajustes, acordos.

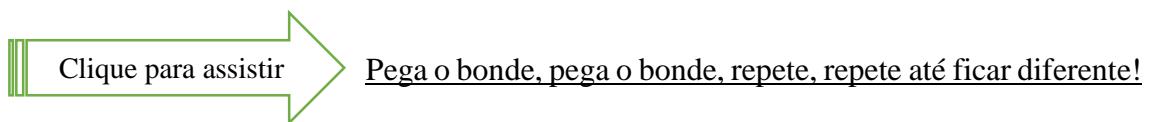
Assim, é necessário pensar a complexidade do sistema Dança de modo sistêmico, que cada aula, especificamente na EJA, precisa ser reconfigurada no momento que adentro o espaço da porta na sala de aula, quando preciso lidar com as variantes do dia, a impermanência dos/as estudantes, o desânimo, cansaço, aulas com cinco estudantes, outros dias somente dois. O *balanço* precisa ser resistente.

4.5.12 *Balanços, sexta-feira, dia cinco de agosto de dois mil e vinte dois*

Ações Dança da cadeira. O Retorno! Nove anos se passaram e.... as cadeiras continuam enfileiradas no lugar. Algumas falas se repetiam no meu ouvido: “Mudar? Para quê? Será? O sistema não permite, é bruto; deixa do jeito que está, mudar dá muito trabalho”. O desejo de mudança é que me move. Nesse sentido, posso dizer que a Dança está a serviço da vida em sua

potência criadora. Não basta apenas resistir, é preciso criar ações de resistência a favor do corpo que na EJA se metamorfoseia como um *corpo-cadeira, corpo-mochila*.

Pensar o corpo nessa relação de descanso, desânimo, de não virar para o colega, de somente perceber a direção da frente, a referência da lousa é o/a professor/a. Nessa aula, começamos a deslocar as cadeiras de lugar, formando outros desenhos espaciais. Os/As educandos/as se movimentavam simultaneamente com as cadeiras. Cadeiras, falas. O espaço era desenhado por diferentes jeitos, modos de organizar corpo-cadeira. Seguem, no link⁴¹, vídeos/aulas experiências:



Movimentos de contaminações, seguir o outro, “pegar o bonde”! Ouvi de novo a fala de um educando: “Pega o bonde!”. Modificar as filas das cadeiras, perceber a condição do chão da sala, limpar, reorganizar o espaço, colocar a música, filmar para depois poder apreciar com os/as educandos/as.

Vejo uma imagem de uma professora com muitos tentáculos, me percebi uma *professora-polvo*. Falei para a sala que eu estava pesquisando movimentos em muitas direções e queria escutar cada um/a, pedir silencio, ligar o som, falar boa noite repetidamente com os diferentes tempos de chegada, repetir a proposta das ações da noite, dialogar sobre o dia de trabalho de muitos, o cansaço deles/as, tudo ao mesmo tempo agora. Um dos educandos exclamou: “é, professora eu mesmo não quero ser professor nunca em minha vida!”. Todos/as rimos com a afirmação. “Segui o bonde da aula” pegando essa fala, refletimos os desafios do/a educador/a e do/a educando/a de estar na EJA.

Apresentei a imagem da puxada de rede na praia de Itapuã para iniciar um diálogo sobre a cooperação em rede, em equipe. A imagem entendida como um modo de comunicação (Bittencourt, 2012). Trouxe a imagem do mar sendo a Escola, ou seja, os pescadores precisam lidar com a incerteza, a imprevisibilidade do tempo, precisam estar conectados uns aos outros, pois precisam renegociar sempre com as adversidades que surgem e sabem trabalhar em cooperação. Puxávamos uns/umas aos/às outros/as pelas mãos, braços, levantávamos os/as que estavam no nível do chão. Solicitei que imaginássemos como poderíamos construir uma rede

⁴¹ Os vídeos também podem ser acessados em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1nO93vKluhJPJUtJrlQKN7rKkwgHju2eX?usp=sharing>.

com nossos movimentos. Trançamos mãos, braços e em movimentos devagar de *balanços* fomos nos deslocando de lugar.

Assim como as palavras, as imagens são apresentadas como informações que se constituem corpo, e desabituar metáforas, *memesideias*, imagens que não corroboram a complexidade é relevante nesse contexto. Palavras geram mundo, daí a necessidade de refletir criticamente as palavras habituais, pois não há somente um modo de andar; nós nos deslocamos de diferentes modos, e permanecer repetindo um único modo bípede de deslocar é permanecer reproduzindo memes simplificantes, que tendem a homogeneizar, encaixar a diversidade sob um único prisma. Assim como manter a ritualística única “frente” para a lousa. A lousa pode estar na parede, ou ser escrita no chão, na pele, no mobiliário da sala de aula. Poderiam ser elementos que instigassem nos/as educandos/as reflexões acerca do espaço.

Como diz Freire (2010, p. 21):

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pelas práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade- palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico- reconhecimento do outro de si, no outro- é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.

Nas aulas, eu costumava chegar e me sentar no fundo da sala em referência à lousa. Os/As educandos/as não sabiam que eu estava na sala de aula, e quando me viam tomavam um susto, e diziam: “a professora está de tocaia”. Eu insistia em sempre variar as direções, solicitava que se virassem, torcessem o corpo, mas a frente da lousa ainda assim era um hábito *corpado* fortemente e muitos deles/as não se moviam, continuavam olhando para a frente da lousa.

Em todos os encontros promovia uma ação da ronda pela Escola para “catar”, “puxar”, “chamar” os/as estudantes, de modo descontraído, sem imposições, de modo afetuoso que explicasse a importância do encontro, do diálogo. Observava que chegaram até a Escola em pleno terceiro turno do dia, e que devíamos fazer valer o “espremido” tempo da aula, da partilha. Assim íamos tecendo uma composição de Dança dos “Rs” compositivos. Todos os dias um recomeço, reencontro, reorganizar o espaço sala com a finalidade de provocar, instigar, mover, *balançar* as ideias, para que juntos pudéssemos perceber/sentir o valioso momento em que estamos juntos na Escola. Momento que não devia ser percebido como um modo acelerado para a recuperação de algo perdido. Buscava outras variações em um tempo que na organização da escola parece ser imutável.

4.5.13 *Balanços, quarta-feira, dia dez de agosto de dois mil e vinte dois*

Na aula das quartas-feiras, como já foi mencionado, consegui conectar o sistema Dança ao sistema Educação Física, disciplina do professor Marcos Ribeiro. Nesse dia a Escola nos comunicou que os/as estudantes estariam na sala do curso técnico, portanto, todas as disciplinas seriam relocadas para a aula do curso. Voltamos para nossas residências.

4.5.14 *Balanços, quinta-feira, dia onze de agosto de dois mil e vinte dois*

Gincana dos estudantes! Escola Municipal Campinas de Pirajá EJA - Noturno

Recebemos da coordenação o folheto da programação da noite contendo a divisão das tarefas solicitadas. Na comemoração do Dia dos/as estudantes devido a problemas relacionados à falta de água na Escola, a programação foi cancelada na hora da chegada dos/as estudantes, porém houve a realização de um bingo entre eles/as. Em certo momento, mais uma vez, sou “pega de surpresa” pelo pedido da coordenadora: a possibilidade de fazer uma Dança com todos/as, para animar. Compreendo que a intenção dela foi a melhor possível, entendi que ela queria ver movimento, alegrar a noite.

Em decorrência da Semana do/a estudante, a direção institui a noite da Gincana. No início, confesso que, mais uma vez, senti que não conseguia avançar com o planejamento desejado, ou seja, adentrar a sala e continuar as ações, diálogos com os/as estudantes referentes a mudanças de hábitos espaciais, das ideias relacionadas ao espaço-corpo, espaço-dança, espaço-escola. Mas imediatamente relembrei a fala de Rengel (2022), vamos a favor do corpo. Vamos a favor das situações apresentadas.

A noite foi maravilhosa, os/as estudantes divididos em equipes assessoradas por professores/as e coordenadores/as. Antes de adentrar o espaço do pátio, fui até à cozinha, pois a merendeira Sílvia de Jesus, responsável pelo turno da noite, foi relocada por uma semana para outra Escola. Assim, reencontrei-me com as merendeiras que estavam presentes na ação do Dia das Mães. Nós nos abraçamos, conversamos à beira da porta, trocamos sorrisos e lembranças do dia em que dançamos juntas “Nós três”. Cristiane reportou que não esqueceu esse dia e não sabe como conseguiu sair da cozinha e dançar.

4.5.15 *Balanços, sexta-feira, dia dez de agosto dois mil e vinte dois*

Chegando à sala de aula, reorganizamos as cadeiras de lugar. Aula em roda, somente quatro estudantes na sala. Aula desafiadora. Os/As estudantes estavam totalmente desanimados. Sugeri que falássemos sobre desejos, vontades, sonhos. No início o silêncio preenchia o espaço. Permaneci no silêncio, pois também estava cansada, e me indagava se realmente o sistema educacional atropelava a Escola, os/as educandos/as, professores/as.

Todos os dias sempre um recomeço, turmas esvaziadas, desânimo, cansaço. A recorrência da chegada de novos/as estudantes, em pleno segundo semestre, exigem que professor/a e estudantes se reorganizem constantemente. O sistema parecia nunca poder se estabilizar; na modalidade da EJA, é preciso saber negociar com o elemento da imprevisibilidade para não “cair” também na rede do desânimo.

A expressão metafórica “cair na EJA”, usada por professores/as faz sentido. Ouvia deles/as falas recorrentes referentes aos desafios, problemas implicados nessa modalidade e, ainda assim, que acreditavam no processo de mudanças de sonhos possíveis (Freire, 2001) neste sistema. É assim que percebo a EJA: um fazer que sempre precisa ser refeito. Como diz Ida Freire (2001, p. 20),

O que digo é que, não deixando de nos indignar e amar, mas a partir desse sentimento de indignação mesmo-porque pouco ou quase nada está sendo ouvido da voz de nossa indignação pelos dominantes acerca de nossos clamores-, devemos nutrir os sonhos que quase sempre podemos fazer possíveis para continuarmos sendo de fato e nos sentindo como homens e mulheres sujeitos da história. De *existência* verdadeira. Para não deixarmos que a indignação se esvaiá completamente, que o espanto desalentador tome conta de nós, atendi aos “apelos” de Paulo, que, já, “adivinhando”, na verdade entendendo as sinalizações dessas inadmissíveis condições atuais do mundo e em especial de nosso país, falava e mostrava nos diversos ensaios e discursos a importância dos sonhos utópicos. Por mais contraditório que isso possa parecer, precisamos, urgentemente reavivar em nós mesmos a nossa capacidade ontológica de sonhar, de projetar para um futuro mais próximo possível dias de paz, equidade e solidariedade. Reativar em nossos corpos conscientes as possibilidades de sonharmos o sonho *utópico* que Paulo há anos vinha nos convidando a sonhar - o sonho possível-, o que nos possibilita resgatar em nós todos e todas a nossa humanidade mais autêntica roubada por esses e essas que nos exploram e mutilam. Pelos que minam as nossas esperanças de tornarmos a nossa uma sociedade séria e justa como merecemos.

Nesse encontro com apenas quatro educandos/as refletimos sobre o que seria sonhar, e pedi que falassem sobre o assunto. Um estudante jovem que estava sentado na mesa foi até a lousa e escreveu: “nem sei o que estou fazendo aqui”. Pensei alto: tantos sonhos não sonhados, outros rasgados, porém nunca desfeitos.

Reavivar a EJA perpassa por esse sonho, sonho que é sonhado de modo contraditório. São a vontade de mudança, os desafios, os problemas enfrentados que desencadeiam a vontade de sonhar um mundo melhor para jovens e adultos que tiveram suas esperanças roubadas, sentem-se excluídos, são marginalizados. Dos quatro, somente uma disse que sonhava em ser veterinária. Os outros responderam que não pensavam em nada, não. Senti um nó na garganta, os encontros nessa *Campinas de pérolas* não eram fáceis. Mas não deixei de sonhar naquele espaço, acreditei, acredito, acreditarei. A EJA me ensinou a recusar a acomodação, o fatalismo do sistema. Como defende Freire (2001, p. 86):

É nesse sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial. É aí que radica o ímpeto com que luto contra todo o fatalismo. Não faço ouvido de mercador ao discurso fatalista de educadores que em face dos obstáculos atuais ligados à globalização da economia reduzem a educação a pura técnica e proclamam a morte dos sonhos, da utopia.

4.5.16 Balanços, quarta-feira, dia quinze de agosto de dois mil e vinte dois

Cheguei à Escola acometida de muita dor no calcanhar. Fui pelo comprometimento, e o professor Marcos Ribeiro esquecera de me dizer que não estaria presente. Parecia que nada ia dar certo nesse dia: dor, inflamação e presença recorrente de quatro educandos/as. Mesmo com dor, a aula enveredou por caminhos inusitados.

Como afirmo, na EJA as proposições sempre precisam ser reorganizadas ao passar do portão de entrada. O recomeço é ação habitual, educandos/as que chegam no horário, outros/as que por motivos diversos saem de outras disciplinas e adentram a sala de Dança; os/as educandos que passeiam pelos corredores e que ficam na porta da sala chamando os/as colegas para irem embora juntos, passeiam. Nesse momento, eu dialogo com eles/as e os/as convido a entrarem na sala e que participem da aula também.

Felizmente percebi que a sala de Dança tem sido esse espaço de acolher, de ouvir sem cobranças percebi que o movimento de deixar ir e vir poderia ser uma estratégia de aproximação. Percebia que essa troca de olhares, de saber os motivos de não virem às aulas, de saírem mais cedo era um modo de carinho, a atenção à dureza da vida por alguns instantes era acolhida, nossos olhares se encontram de modo particular, sincero, de amor e mais nada.

Ao som do Bolero de Ravel, organizávamos as cadeiras em roda mais uma vez, e por haver educandos/as novos/as, foram chegando mais educandos/as. Fortes relatos, morte do irmão, pai na penitenciária. O *corpo-mochila* se fazia presente. A mochila presa ao corpo.

Uma estudante de dezesseis anos entrou na sala sem ser da turma e sentou-se. Na interação com os educandos/as, relatou que sua mãe se encontrava na prisão, seu pai havia sido morto pelo tráfico, e ela estivera internada no hospital, juntamente com seu bebê, por um mês, devido ao uso de drogas durante a gestação. Relatou que passa as noites e os dias cuidando da avó que perdeu a visão. Entre uma fala e outra, alguns risos altos, e dizeres como: “a vida dela é barril dobrado, professora”, e que nem iam começar a falar de suas vidas por que senão a aula seria um filme de horror.

Escuta atenta. No desenrolar da aula, lancei a reflexão sobre como eles/as percebiam a Escola em suas vidas, e o que gostariam de aprender nesse espaço. Falamos sobre questões referentes a como seria estar em uma prisão penitenciária e qual era a sensação de ter que permanecer por muito tempo sentados em filas nas carteiras da Escola. O funcionário já sinalizava pelo horário, pois como houve toque de recolher no bairro, os educandos/as precisavam sair juntos mais cedo. Já no final da aula chegou um novo aluno, entrou e perguntou: “professora, fui matriculado hoje como vou fazer as provas?”.

4.5.17 *Balanços, quinta-feira, dia dezoito de agosto de dois mil e vinte dois*

Devido a uma inflamação do calcâneo não pude comparecer à aula. Repouso necessário para continuar a caminhar firme entre as pedras/pérolas do caminho.

Houve uma reunião com professores/as, coordenadores, o tema era o fechamento de turmas da EJA. Tensão.

4.5.18 *Balanços, sexta-feira, dia dezenove de agosto de dois mil e vinte dois*

Tensão, fechamento de duas turmas da EJA pela secretaria devido ao baixo número de estudantes matriculados/as. Junção de turmas, professores/as sendo relocados. Mudanças inesperadas no percurso da vida/escola.

4.5.19 *Balanços em pausa, semana de prova e tensão na Escola. A EJA por um fio.*

Fechamento de duas turmas. Semana de reuniões entre Escola e Secretaria

Essa semana foi muito difícil, duas turmas foram fechadas devido à baixa presença dos educandos/as, a diretora do noturno deixou o cargo e tivemos a notícia da perda de uma

educanda, que sofreu uma crise de asma e não resistiu. Ela era muito alegre e participava muito, era mãe solteira.

Além das notícias relacionadas à mudança da organização das turmas, era notória a sensação de tristeza pela perda da educanda. Os/As educandos/as durante a semana me enviaram fotos pelo *WhatsApp* com mensagens de carinho para com a colega de sala, e à noite, já em casa, recebi uma mensagem enviada por estudante a respeito da morte da colega: “professora tá osso!”.

Li e reli muitas vezes a mensagem, em uma semana vários acontecimentos se entrelaçaram de modos ainda mais complexos, a instabilidade das turmas da EJA, a morte, a dor, a saudade nos pegaram de surpresa. Os *balanços* da semana foram fortes, gerando mais instabilidades em um contexto.

Refletia a metáfora do “tá osso”. Pensar juntamente com eles/as que “dureza” do tecido, sistema ósseo é o que mantém a nossa estrutura. O tecido ósseo apresenta uma matriz resistente, pois a ele se atribui uma série de funções importantes, como a proteção dos órgãos internos, sustentação do corpo, reserva de cálcio e fósforo e a partir da conexão com os músculos garantem a movimentação do corpo. Entretanto essa matriz rígida e calcificada também apresenta um certo grau de flexibilidade. Conversamos sobre que outras palavras poderíamos pensar referente essa metáfora, responderam: “tá osso”, “tá dureza”, “áspero”, “tá puxado”, “esgaçado”. Fizemos movimentos relacionados com estas palavras. Construímos células de movimentos a partir da saudade, da ausência da estudante.

Estabelecemos reflexões a partir da expressão “tá osso” no sentido de perceber que nada está apartado, e que os acontecimentos precisam estar conectados nas salas de aulas. O cotidiano dos/as estudantes, na Escola os acontecimentos dessa semana foram *balanços* fortes, é recorrente afirmarem que cada aula na EJA é um desafio, porém a morte da educanda foi a “gota d’água”, uma sensação de transbordamento que se misturou ao desencanto pela Escola, a desânimo pela vida.

Percebi que muitos sentimentos foram acionados por esse acontecimento, e que precisava continuar, não com um otimismo de mudar as sensações, mas de acolher e poder ressignificar os estados. Morte, renascimento, tristezas, alegrias, ânimo, Escola, Dança, movimentos complexos no curso da vida – não temos como evitá-los, mas podemos ressignificá-los. Acreditar na possibilidade de que situações-limite podem ser modificadas a partir de ações sistêmicas que permitam que os acontecimentos venham a ser temas-geradores que conectem de algum modo as disciplinas.

4.5.20 *Balanços, primeiro dia de setembro de dois mil e vinte dois. Primavera, semeando renascimento em possíveis “durezas”*

Reencontro com as turmas, os sistemas Dança e Educação Física entrelaçados, a presença da professora Juliana Castro (Artes/Dança), do professor Marcos Ribeiro (Educação Física), e eu. Três professores em uma sala com nove estudantes no primeiro horário. Nesse primeiro momento, houve uma conversa com os/as estudantes a respeito da reorganização nas disciplinas devido ao fechamento de turmas. Dialogamos sobre a imprevisibilidade da vida, da morte, dos encontros, das partidas e das chegadas. Abordei a questão de como a Dança pode nos ajudar a reorganizar os acontecimentos que nos “pegam” de surpresa a partir de Corpomídia.

Não há receitas técnicas prontas quando falamos nos processos produzidos no/pelo corpo, as informações que chegam precisam ser renegociadas a todo instante, de modo a poder dar outros sentidos aos acontecimentos. Como dizem Katz e Greiner (2004, p. 66),

As informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças.

Saber lidar com as mudanças exige abertura para experienciar o novo. Dialogamos a respeito do fator tempo na dança, sobre como ele pode ser experienciado de muitas maneiras, e como podíamos estabelecer relações entre o passado e o presente, pois os/as educandos/as estavam temerosos, angustiados com as mudanças repentinhas. De fato, não é tarefa confortável acomodar mudanças inesperadas; mudanças para serem estabilizadas, acordadas; demandam tempo, e o tempo na Escola demanda rapidez.

Os/As estudantes estavam silenciosos, mas atentos. Levei para a sala uma ampulheta juntamente com um relógio, coloquei-os na mesa. O som dos ponteiros do relógio estava compondo a música da coreografia dos grãos de areia que desciam no vidro. Comecei a dançar ao som do relógio, e por vezes pronunciava a palavra TEMPO. Nesse movimento indagava sobre o tempo dos encontros, das partidas, da imprevisibilidade, das instabilidades, da mãe que espera o bebê, do tempo em casa, na rua, na vida. Como estamos experienciando o tempo na Escola, em que Escola gostaríamos de estar. Discutimos sobre o fechamento das turmas, a evasão, a ausência de desejo de estar na Escola e os possíveis porquês.

Dialogava com os/as professores/as que recorrentemente estávamos discutindo sobre o fator tempo com os educandos, a ação de Dança perpassava recorrentemente pela reorganização

do espaço e uma roda de conversa. Não como uma ordem a ser seguida, em que primeiro se discutem os assuntos para somente depois poder experimentar no corpo. As ações, os diálogos já estavam produzindo experiências sensório-motoras, pois o corpo opera por lógica da simultaneidade; não há tempo antes e depois, os procedimentos ocorrem pela lógica do trânsito das conexões, não há como definir o início e o fim. Mas percebemos a relevância desse primeiro momento, que já despontava como um padrão que estava se estabilizando. Chegar à sala, reorganizar o espaço e abrir a roda da conversa.

Afirmo que foi difícil para todos/as no segundo semestre ter professores/as relocados/as para outra Escola, visto que a junção de turmas exigia do sistema uma rápida reconfiguração. Acalmar os/as educandos/professores/as que já tinham estreitado os laços de confiança uns/umas com os/as outros/as, sair de suas respectivas salas, partilhar as aulas com outros/as educandos/as gerou um tensionamento entre todos/as. Por isso, eu, juntamente com os/as professores/as, preferi continuar a roda da escuta.

Quando se está em roda em conversa, os/as educandos/as tendem a pensar que não é aula, o hábito do/a professor/a à frente da lousa, e os/as educandos/as sentados em fila é muito arraigado, e o movimento de deslocar das filas para a roda proporcionava nos/as educandos/as um estado de abertura. Percebia-se que em alguns/algumas a sensação era de relaxamento, porém para outros/as ainda era desconfortante.

A mudança das filas para a roda perpassa por mudanças cognitivas. A repetição diária de sentar-se de frente para as costas do/a colega torna-se um hábito estabilizado, e confrontar essa espacialidade gera desconforto. Daí a necessidade de estimular os/as estudantes a experienciar novas percepções acerca do espaço implicado, no intuito de que outras informações possam ser assimiladas e sobrevivam nos sistemas.

Dialogamos a respeito dos processos de aprendizagens, avaliação, notas para “passar” de ano. Discutimos o fato de que cada professor/a possui seus modos de organizar as aulas, os assuntos, e que não podíamos apenas pensar em um único modelo de aula, de espaço de aprendizagem, mas que o sistema educacional ainda advoga a partir do crivo da nota, ou seja, um olhar quantitativo, que se baseia em uma valoração numérica.

Dialogamos sobre a necessidade do sistema em desenvolver outros parâmetros de avaliação, pois mesmo que o/a educador/a tenha autonomia em relação aos modos de organizar os critérios avaliativos de sua disciplina, ele/a está concomitantemente implicado no sistema, permanecendo pautado pela “nota”, uma valoração numérica.

Desenvolver outros modos de avaliação nesse contexto é fundamental para desestabilizar a validação apenas mediante a realização da prova escrita. Desabituar o padrão que só reconhece um modelo de produção de conhecimento que se configura por provas escritas tem implicações na compreensão de outros modelos avaliativos que são embasados no processo diário do/a educando/a.

O sistema escolar está habituado e estruturado a partir da lógica quantitativa, o que é uma problemática na disciplina de Artes (Dança). As ações propostas precisam estar associadas a uma valoração de pontos, ou seja, “ganhar nota”, que são inseridos na unidade ou na disciplina. A lógica do “ter que fazer para ganhar nota” são memes estabilizados nesse sistema e essa lógica é problemática no componente Artes, especificamente na Dança.

Os/As estudantes chegam na Escola exauridos depois de jornadas de trabalho, e nas rodas de conversas nas salas/espaços compreendi que só queriam estar sentados/as, havendo muita resistência em se mexerem; a cadeira era o melhor lugar. Eram recorrentes falas como: “professora, para eu passar eu tenho que fazer?”. O padrão arraigado da nota está correlacionado aos modos de relações de produção de conhecimento em todas as disciplinas. O fazer está atrelado à lógica da imposição como: ou faz, ou não ganha pontuação. “Seriam sintomas de esgotamento da instituição escolar” (Carneiro, 2019, p. 45).

É importante que os/as estudantes possam experenciar outros modos de avaliação que não sejam pautados apenas a partir da lógica dualista, para que outros modos avaliativos sejam exercitados, desmistificando a ideia muito estabilizada de que somente a prova escrita confere validação. Promover ações com os/as estudantes que viabilizem investigar possibilidades de avaliações, de se sentar em roda, em diagonal, no chão, na escada, no corredor no intuito de desenvolver outras percepções acerca do sistema *corpo-escola*.

Processos de aprendizagens não podem ser equivalentes apenas a modelos semelhantes a uma equação, a relação não pode ser percebida apenas a partir da lógica da troca: o/a educando/a faz o que lhe é solicitado e, por isso, ganha nota. Uma coisa não exclui a outra; a complexidade não surge na combinatoria de componentes, é necessário concebê-los de modo que as condições de rigidez e univocidade possam ser também reorganizadas.

A proposta em desabituar *memesideias* referentes à avaliação se relaciona com problemáticas referentes à ausência de percepção da complexidade da Dança. O hábito do fazer a prova nas outras disciplinas torna-se um modelo estabilizado, “verdadeiro”, que dificulta a percepção por parte dos estudantes em lidar com o que as diferentes formas de organização que

reverberam também na concepção de sala de aula. É preciso tempo para que o modo sala sem cadeiras, mesas, possa ser habituado.

É importante desenvolver com jovens, adultos e idosos princípios críticos reflexivos comprometidos sob uma perspectiva da autonomia, onde os/as educandos/as possam contribuir, trazer considerações acerca de percepções próprias. Nesse intento, a disciplina de Artes (Dança) organizada de modo sistêmico contribui para desenvolver outros parâmetros diferentes do habitual, desestabilizar padrões. Essa proposição não invalida a realizações de provas, não é ação de exclusão; caso contrário, certamente estaria de alguma forma mais uma vez validando um modo único de fazer/pensar a avaliação.

A proposta é *balançar!* É promover outros *balanços*, modos de combinações entre os sistemas. Testar hipóteses, criar variações que desestabilizem o sistema. O sistema tende a criar resistência para não ser desestabilizado, os sistemas querem permanecer, é daí que advém a necessidade de que as ações sejam desenvolvidas sistematicamente.

Em se tratando da Escola Campinas de Pirajá, percebi que desabituar foi muito difícil, porém não impossível. Os hábitos novos demoraram a ser assimilados, mas algumas recombinações no sistema já podiam ser percebidas. Por exemplo: uma educanda fora da sala de aula fumando escondido, e quando a coordenadora foi chamá-la para adentrar a aula, ela respondeu: “Professora, eu estou na sala-quadra, e depois de fumar o meu cigarro vou para a outra sala.”.

A coordenadora me relatou esse acontecimento, afirmou que as ações de Dança sistêmica já estavam produzindo sementes. Movimentos sementes, abrindo-se em pequenos brotos, abrindo poros em terrenos concretados! Seguir para construção da noite sistêmica, culminância dos processos investigados nos espaços/salas: sala-portão; sala-quadra; sala-escada; sala-corredor; sala-crise; sala-rampa; sala-mar; sala-sonhos; sala-pátio-ceia compartilhada.

4.6 Noite Sistêmica! Uma Campinas cheia de pérolas... Processos artísticos

A noite começou com os/as estudantes, professores/as, funcionários/as colaborando com a arrumação dos espaços. Formamos equipes, alunos/as tecendo a teia de elástico na sala-corredor, outros/as retiravam as cadeiras das salas, os espaços da Escola foram reorganizados, mexidos. Esse momento foi esplêndido, pois todos nós trabalhávamos em conjunto, cada um/a realizava uma tarefa, bolas sendo enchidas, carreteis sendo colocados no pátio, pau de fitas na

sala-quadra. Encomendei uma gambiarra de luz para modificar a iluminação da sala-mar com o estudante querido Paulo, que é eletricista.

Os/As estudantes organizavam os espaços nos quais iriam se apresentar nos nossos encontros. Fomos elaborando o circuito da apresentação, assim como a ressignificação de cada espaço do sistema elencado.

Começamos na **sala-portão**, a parede de combogó que fica de frente para o portão da entrada da Escola, e muitas vezes levava os/as estudantes para este espaço, pois queria a presença do porteiro Carlos Alberto Almeida Santos nas nossas discussões. O portão de entrada da escola é o primeiro lugar de recepção das chegadas e saídas, o portão escolar é um espaço de trânsito, passagens, de paradas de estudantes, troca de conversas.

Experienciamos possibilidades de encontros das mãos através dos buracos do combogó, o público ficava de pé na frente da guarita do portão. Mão que seguram outras mãos, que levantam, que suportam, horas apartadas, horas unidas. Os fios da complexidade da teia Escola-Dança começaram sendo tecidos em um movimento de um cordel dançante.

Seguimos para o espaço da **sala-quadra**. Nesse espaço todos/as foram convidados/as a participar da teia do pau de fitas. Não tenho palavras para a imagem da composição que se configurou no colorido de fitas que entrelaçavam vidas, pérolas-alegrias, sorrisos. Como diz Bittencourt (2012, p. 13):

Corpo, assim, é imagem em fluxo no tempo. As imagens emergem como modos de sua própria percepção. Imagem no corpo é sempre uma ação que desliza pela instabilidade dos ajustes que enfrenta para se tornar uma presentidade. Ou seja, quando se fala em imagem, há que se levar em conta, sobretudo, o movimento presente nas ações do corpo.

Cirandamos entre movimentos de fitas moebianos ao som do estudante Caíque, que tocava, sentado em um banco no meio da roda, o seu belo pandeiro. *Balançamos!* Continuamos tecendo os fios no fluxo do circuito sistêmico até chegar à **sala-escada**.

Nesse espaço, a professora Juliana Castro dançou um solo com a música. A imagem era de vários sacos de papel de pão, posicionados nos degraus da escada, cada saco contendo desenhos de rostos de pessoas. Pessoas-sacos de papel, descartáveis.

Seguimos pela **sala-corredor**, teias em trânsito, passagem até na chegar na **sala-crise**. Nessa sala colocamos em discussão questões sobre o tempo fragmentado, o mobiliário habitual, os atravessamentos cotidianos das aulas, estudante que chega na hora de ir embora; o cansaço, o desânimo, a violência. Seguimos pela rampa em um movimento de puxada de rede, um encontro de águas doces e salgadas desaguava na **sala-mar**.

A **sala-mar** era da alfabetização, das professoras Lícia e Lira. Essa sala foi sala das memórias, do mar de possibilidade, sala das pérolas feridas pela vida, mas que continuam a sonhar. Cada estudante recebeu uma pérola e as experimentações foram que cada um/a relatassem memórias da infância, de onde vem, se teve sonhos, se continua a sonhar e consequentemente construíssem com movimentos e sons uma composição dessas pérolas/memórias/afetivas. Falamos sobre a brevidade do tempo, do balanço das águas, do medo de entrar no mar, das marisqueiras. Como uma rendeira que vai bordando os fios, as histórias de nossas vidas foram se cruzando; assim como uma rendeira vai bordando os fios de uma tapeçaria, tecemos as pérolas/fios de muitas vidas.

Seguimos para **sala-sonhos**, nessa sala coloquei juntamente com o professor de Ciências uma árvore de verdade no meio, e algumas folhas foram desenhadas e nelas continha os sonhos dos/as estudantes, muitas folhas eram em branco, sem sonho, em outras tinha: polícia, piloto, veterinária, bombeiro, médica, cientista. O circuito terminava na **sala-pátio** com uma generosa ceia. Compartilhamos todos/as um maravilhoso jantar. Todos/as juntos/as partilhamos a comida; não tenho palavras.

Ao final, enquanto todos/as nós estávamos reorganizando o espaço para o habitual, e conversando sobre a beleza dos acontecimentos, a força das ações, a alegria da noite, o signo da violência nos atravessou. Um aluno ameaçou o professor de Ciências, a violência se instalou, tensão, medo. Foi preciso conter o professor que estava bem alterado, e também o estudante. A polícia foi acionada. Mas as pérolas estavam lá, o mar “adentrou” e as águas continuaram. Todas as salas foram envolvidas em um movimento de *Balançaê*, processos artísticos/pedagógicos desabituando memes/espaços de aprendizagem.

No link⁴², a seguir, vídeos e fotos da Noite sistêmica: sala-portão; sala-corredor; passagem, trânsito, teias; sala-crise; sala-rampa; sala/mar; sala-sonhos; sala-pátio-ceia.



Seguem alguns relatos referentes à noite sistêmica concomitantemente aos processos artísticos pedagógicos da tese. Ao longo do texto, apresento relatos escritos, em vídeos, e áudios, dos professores/as, funcionários/as, merendeiras, porteiro, estudantes, diretor, coordenadores/a, vice coordenadora.

⁴² Os vídeos e fotos também podem ser acessados em:
https://drive.google.com/drive/folders/1TUvy8EWr_EhA9V-EYBwB-EKSxYFDxuP3?usp=sharing

Relato de Célia Maria de Jesus Gonçalves – Coordenadora da EJA

A chegada da professora Lulu trouxe um frescor novo na Escola Municipal Campinas de Pirajá. Dinâmica, muito expressiva, espontânea, dava vida e movimento a cada palavra pronunciada com um largo sorriso, ela se apresentou como Lulu. Fiquei tão encantada em ter uma professora de dança tão eclética na nossa Unidade Escolar, que sem cerimônia, perguntei se ela era tudo aquilo. Apesar de ter sido descuidada no trato das palavras, Lulu com um olhar e escuta, que só os sábios têm, apenas sorriu. Não um sorriso desconfortante, mas que estava naquele lugar para mostrar porque estava ali e estava disposta a enfrentar desafios. Nossa primeiro desafio foi o retorno dos nossos alunos, após a pandemia. Estábamos mascarados, tensos, e ainda receosos de aproximação devido às orientações da Anvisa. A presença da professora nas salas da EJA foi um momento ímpar. Por trazer a possibilidades de resgatar a autoestima de todos nós, de pertermos o medo do outro com a sua proposta desafiadora: dar vez e voz aos alunos para se expressarem. Falar de si, ouvir o outro, falar do seu ponto de vista, nas diversas situações abordadas. Colocar os alunos para se expressarem sempre foi muito difícil. Principalmente falarem dos seus anseios, expectativas, projeto de vida. Muitos vão à escola, por irem, mas nem sempre sabem o sentido da escola. Lulu, como gosta de ser chamada, fez o passo a passo pacientemente. Em pouco tempo, como um trabalho de formiguinha para construir uma grande teia. Ouvir os anseios dos alunos foi a grande alavanca, para que outros se sentissem à vontade de exporem suas vivências de forma espontânea, e relatarem com se sentiam nesse espaço escolar. Cada encontro era uma situação nova de aprendizagem, que fazia com que os alunos vivenciassem não mais uma aula. Mas, um momento em que tinham suas expectativas alcançadas se reconhecendo como protagonista da sua própria história e despertando o seu potencial através dos seus sentidos e expressões. Após várias discussões e reflexões com as sete turmas da EJA, abordando assuntos diversos, sob a orientação da Doutoranda Lulu, foi a vez dos alunos ocuparem todos os espaços da escola, apresentando várias situações de movimentos e significados. A exemplo da quadra, área externa, corredores, escadas, estacionamentos, pátios. Cada local, tinha como base entender o seu significado. Até o combogó das paredes foram utilizados, para que os alunos dessem as mãos através das frestas. Tocar as mãos, após mais de um ano, sem poder fazer isso, foi o toque mágico para entendermos que tudo ficou para trás. Impossível descrever a alegria nos nossos rostos, a felicidade de ter esta profissional tão criativa que nos fez compreender que querer é fazer. De forma lúdica, esses espaços explorados proporcionaram aos educandos e educadores a refletirem sobre os mesmos. Quantas vezes, deixamos de acolher alguém corretamente. Atendemos no pátio, perto da cantina, na área externa sem ao menos nos dá conta da grande falta de respeito ao outro. Descobrimos através dessas aulas a dança como uma expressão artística, que está muito além de um simples passo de dança. E sim, uma Arte que nos traz benefícios físicos, mentais e emocionais. Ressalto que a fadiga dos alunos que sempre pediam para serem liberados mais cedo, devido ao trabalho, cedeu espaço à participação, frequência, falas e iniciativas. Ali descobrimos que não era apenas uma combinação de passos e movimentos, mas percebíamos que cada parte do nosso corpo explorado, iria chegar onde almejamos: usar os nossos sentidos, expressões, movimentos para aprender a descobrir coisas novas. A exemplo da dinâmica que tivemos que traçar o nosso trajeto das nossas casas até a escola, desde o momento que saímos de casa. Nem percebemos, que estávamos estudando Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, desenvolvendo oralidade, autoconfiança, trabalhando lateralidade, tempo, as diversas figuras geométricas traçadas pelos nossos percursos e até mesmo contando nossa História de vida, sem contar

com o envolvimento, respeito e ética. Ufa! Imagine que nossos alunos nunca deram muito valor a essas atividades. Eles não acham que é aula. Aula para eles é o professor colocar a matéria no quadro e eles copiarem. Mesmo que não entendam nada! Nas festas de encerramentos, geralmente é muito baixa a participação dos alunos, devido às questões religiosas. Mas Lulu, desafiou os alunos a apresentarem uma receita, que chamamos de “humana”. Tão bem representada que foram nos seus movimentos e gestos. A professora da turma trabalhou o Gênero Textual Receitas. E a receita do bolo de milho foi escolhido para ser apresentado de forma lúdica, o passo a passo da receita desde o nome da receita. Assim, a receita bolo de milho foi apresentada pelos alunos da Educação Jovens e Adultos - EJA, com muita criatividade, humor, sintonia nos movimentos e equilíbrio. Este trabalhou chamou muito à minha atenção, pelo fato de pessoas idosas fazerem os movimentos sem timidez, nervosismo e sim com muita espontaneidade, segurança do que estava fazendo e domínio da situação. Uma verdadeira aula sistêmica. Este ano trabalhando com Setembro amarelo, a doutoranda Lulu, elogiando a apresentação de um grupo de alunas que eram muito inibidas, trouxe à tona a importância de perceber e conectar com Deus em nossas vidas, para reconhecermos nossos potenciais. Pois Deus nos fez a sua imagem e semelhança. Para que possamos ter qualidade de vida com abundância conforme a vontade do Criador. Finalizo contando um episódio que aconteceu comigo, fruto de um desse trabalhos (Receitas), que foi desenvolvido na nossa escola. Estava participando da Missa, e no final da mesma o Padre começou a cantar a música Celebrar o Pão de Padre Zezinho. Fui contida de uma enorme emoção. Pois foi a primeira vez que percebi cada movimento na letra dessa música. Pensei na turma da EJA. Que bom que eles tiveram esta oportunidade de compreender que todos os movimentos, passos, olhares, falas, escutas, explorados por Lulu, nas turmas, estavam mostrando que só se aprende descobrindo onde se quer chegar e se oportunizando a doar-se. Obrigada Lulu, Educadora completa, por ter escolhido a Escola Municipal Campinas de Pirajá para acender nos nossos alunos e a todos nós o caminho do aprendizado, através do lúdico, dedicação, ação, reflexão, visibilidade e respeito a todos os funcionários. Ter nos mostrado demonstrado que não existem receitas prontas para o sucesso, mas um longo caminho para ser percorrido. Deus te abençoe!

Letra da música “Trabalhar o Pão” de Padre Zezinho

Trabalhar o pão
 Celebrar o pão
 Oferecer e consagrar e comungar o pão
 Fruto do suor e do trabalho
 Sacrifício que Jesus pediu
 Pão da liberdade e da justiça
 Pão da vida, pão do céu
 Te ofertamos porque tudo é teu
 Fruto da esperança e da partilha
 Santa missa que nos faz irmãos
 Pão da liberdade e da justiça
 Pão da vida, pão do céu
 Pão bendito de libertação!

Relato da Profa. Daiane Najara - Coordenadora Pedagógica

A arte é de fundamental importância na educação. A Arte na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) está centrada nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As artes permitem no indivíduo o crescimento, a confiança e o pensamento positivo de si mesmo sobre o aprendizado. Ao mesmo tempo que é importante conhecer os movimentos culturais; pois, assim, contribui na formação do pensamento crítico do aluno. Por meio da arte a humanidade expressa suas necessidades, crenças, desejos, sonhos. Todos têm uma história, que pode ser individual ou coletiva. As representações artísticas oferecem elementos que facilitam a compreensão da história dos povos em cada período. A Escola M. Campinas de Pirajá oferta aos dois seguimentos da EJA- I e II. O TAP IV (Tempo de Aprendizagem) - corresponde ao 6º e 7º ano. Os saberes relacionados à Disciplina da Arte são: Identificar e relacionar os diferentes âmbitos da arte, do trabalho e da produção dos artistas tais como as obras de grandes pintores ao longo da História da Arte e da Arte Contemporânea. Em relação aos Saberes da EJA II no TAP IV são cinco saberes em específico, a Dança é o único que aborda a arte trazendo a Dança, ainda assim é de forma ampla, descontextualizada, globalizada. Os saberes que contemplam a Dança do TAP V (Tempo de Aprendizagem) - corresponde ao 8º e 9º ano, estão resumidos TAP5-A1- Compreende diferentes manifestações de dança, estabelece relações com as vivências sociais cotidianas, construindo pontes entre os diferentes tempos históricos e sociais. TAP5- A5- Experimenta e conhece materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (dança e música), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente. Sabemos da importância da formação expressiva de cada ser. Nas suas diversas colaborações como: na coordenação motora, agilidade, ritmo, percepção espacial, como também está relacionado a melhor desempenho nas relações interpessoais, autoestima, redução dos bloqueios psicológicos, melhora a concentração, sensibilidade e a motivação fatores importantes para potencializar a criatividade. Sendo assim, a minha percepção da Disciplina Dança realizada na escola citada com as Noites sistêmicas foi possível transcender ao Saberes restritos dos Referenciais Curriculares da EJA II e como na EJA I também não tem a disciplina Dança não consta da grade curricular. No momento inicial, em março de 2022, quando todos estavam reunidos para homenagear às mães, foi possível observar que através da dança todas as mães estavam representadas não só na forma mais moderna, assim como as mães de diferentes épocas e ainda dentro de um espaço “escola” que todos estavam inseridos, desde do porteiro à merendeira. E assim foi acontecendo durante todo o processo, em que cada espaço da escola estava conectada as vivências dos estudantes. Assim surgiram os espaços denominados de: sala portão, sala quadra, sala corredor, sala dos sonhos... e em cada espaço tudo era vivenciado com criatividade, e com as mais variadas sensações artísticas, culturais e pensamentos críticos. Com todos os presentes, estudantes, professores, gestão e funcionários. Sempre pensei na Dança da forma como tudo aconteceu! Deixo aqui o meu desejo que as Noites sistêmicas realizadas na Escola M. Campinas de Pirajá possam ser realizadas em outras unidades escolares. Na certeza de melhoramento nas relações interpessoais, na socialização da necessidade de uma nova visão escolar, como em todo o desenvolvimento cognitivo e motor dos estudantes da EJA.

Relato da Profa. Camila Correia Santos Gonçalves, professora UFBA/DANÇA

Saí da Escola de Dança da UFBA, junto com alguns colegas do meu grupo de pesquisa, Corponectivos em Danças, para prestigiar um evento organizado e idealizado pela nossa companheira de grupo professora Lulu Pugliese. Como atuei como professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador durante quase uma década, sinto muito apreço ao retornar ao ambiente escolar, por possuir muitas memórias afetivas atreladas a esses espaços. Ao chegar na escola Municipal Campinas de Pirajá, nos deparamos inicialmente com questões de vulnerabilidade e violência, pois o local estava passando por dias turbulentos, ouvimos relatos de tiroteios que tinham ocorrido na véspera. Essa é a realidade da maioria das escolas municipais que se encontram em locais de difícil acesso (denominação dada pela da própria prefeitura de Salvador), no entanto, passando pelo portão da Escola a sensação é de adentrar um ambiente seguro e acolhedor. A Escola vibrava energia naquela noite, muito iluminada e lindamente decorada, a escola estava cheia de pessoas, entre estudantes, professoras, gestoras e visitantes. Fui recebida com alegria por todas as pessoas, e ao me apresentar como ex-professora da Rede fui ainda mais afetivamente acolhida, me senti como na casa de amigos. As professoras Lulu e Juliana estavam nos últimos ajustes da produção do evento, e a sensação era que todos os estudantes estavam animados e ansiosos pelas apresentações. A escola estava também repleta de bolos, doces, salgados e pães, que compunham uma enorme mesa, preparada com muito amor e cuidado. Lembro que uma das primeiras apresentações aconteceu na quadra de esportes, e pude observar alguns desafios, habituais do ambiente escolar, como dificuldade de concentração e participação de algumas pessoas estudantes, desafio esse que foi contornado e conduzido por vários professores da casa, que, se mostravam envolvidos e comprometidos com a proposta. Este é um dos pontos que gostaria de destacar em meu relato, a colaboração de todas as pessoas da escola, desde os agentes de portaria, até a gestão, foi de fundamental importância para o sucesso da ação. Em nove anos como professora do município, nunca prestigiei uma ação de tanto engajamento, a noite sistêmica realmente envolveu toda a comunidade. A escola foi preenchida com arte, pelas escadas e corredores vimos dança, desenho e música. Nas salas de aula, pudemos assistir algumas apresentações, e perceber a identidade de cada grupo, as salas tinham sua própria cara, e dançavam suas próprias questões. Duas salas foram mais marcantes para mim: a primeira, uma sala do primeiro andar, onde os estudantes eram muito calados, mas transpareciam estar bem concentrados e comprometidos. Eles foram por algumas vezes interrompidos por outros estudantes que causaram dispersão, o que não os fez desistir, e essa atitude de perseverança me chamou atenção. Ao som de Pink Floyd, pessoas de diferentes gerações se uniram para mostrar suas danças. A segunda, uma sala do térreo, trouxe os visitantes dançando pelas rampas, com flores, balaios, danças e cantos, e, ao entrar na sala estava construída uma instalação aconchegante, com rendas, tecidos e outros objetos que traziam a sensação de estarmos próximos do mar. Relatos das memórias de mulheres maduras encheram a escola de emoção, e foi possível aprender muito com aquelas histórias, esse foi um dos momentos mais intensos de toda a noite. As pequenas dificuldades técnicas como falha no aparelho de som ou nas gambiarras de lâmpadas, eram solucionadas sem desespero. Lulu demonstravam muita calma e segurança, o que me fez refletir sobre minha própria dificuldade em lidar com problemas dessa natureza. Esse foi um aprendizado que também pude construir nesse dia, na escola as coisas se resolvem melhor e mais rápido quando temos tranquilidade suficiente para resolvê-las. Por fim gostaria de destacar a beleza da realização de uma refeição coletiva, com muita fartura e afeto, ofertada para todas as pessoas que participaram da noite

sistêmica. A delicadeza de sermos presentados com conchas e pérolas, artesanato produzido por pessoas da escola, foi também uma singela ação afetuosa, que nos permitiu levar uma lembrança desse dia para casa. A noite sistêmica da escola Campinas de Pirajá foi uma ação de arte a afeto, que povoou a escola pública com os elementos que ela mais precisa, amor, acolhimento, conhecimento, valorização da diversidade e dignidade. Dignidade para dançar, para falar, para comer, para viver. Viver momentos de felicidade, durante vidas tão corridas e com tantas batalhas a serem travadas.

Relato da Profa. Lícia Reis/Professora TAP I – EJA

A proposta de interação da arte da dança na EJA foi salutar, uma vez que proporcionou aos discentes experienciar momentos de integração, superação, exposição, entrega e trocas afetivas. Foi possível, através da atividade de dança, que os alunos se permitissem em movimentar seus corpos, seja para manifestarem sonhos guardados de infância, seja por permitirem terem seus corpos em movimento em prol de uma atividade artística. De forma integrativa: letra, música, texto, contexto, Pérolas de Campinas (Campinas de Pérolas) permitiu que o espaço escola fosse ressignificado, quebrando paredes invisíveis, apresentando novas possibilidades de espaços em passos leves e vibrantes de todos os que se permitiram envolver com a proposta. Foram meses de resgate da confiança, da auto estima, de possibilidades até então silenciadas que vieram à tona através da adesão de alunos, que de forma particular, demonstraram que entenderam a dança como forma de outra linguagem de aprendizagem, que permite o lúdico, a interação, a descoberta, a entrega. A culminância do projeto com noites sistêmicas possibilitou à comunidade escolar uma interação e sentimento de unicidade, pertencimento, do fazer diferente, com arte e sensibilidade.

Em específico, a turma TAP I – EJA, sala “(a)mar”, com adesão maciça dos estudantes, que de forma singular, abraçaram e vibraram com a proposta. Como resultado da experiência, deixa o legado de alunos mais disponíveis para atividades que exijam criatividade, organicidade em grupo e expressão de sentimentos genuínos nas suas manifestações em atividades diversas.

Relato da Profa. Jade Taiane Lima de Oliveira. Professora de Dança, formada pela Escola de Dança da UFBA

Dentre todos os momentos da noite, alguns reverberaram por mais tempo para mim. Destaco o momento de chegada, com todos os estudantes imersos em preparar o espaço e receber os visitantes da melhor forma possível. Ao mesmo tempo em que me senti grata e bem-vinda, sentia que os estudantes estavam animados em mostrar o resultado de tudo que foi trabalhado. O segundo momento foi o deslocamento para a quadra, quando houve uma pequena confusão entre um dos professores e um estudante. A forma como a situação foi incorporada ao processo sem que fosse interrompido de forma brusca me despertou muitas possibilidades sobre como lidar com os conflitos na turma do EJA em que eu estava construindo no estágio para o TCE. Por fim, o momento em que os estudantes compartilharam lembranças preciosas e logo após os sonhos que ainda tinham. Fiquei pensando sobre como essas primeiras lembranças resultam, mesmo que de forma muito distante, naqueles sonhos ou na falta de sonhos. Certamente ter participado da Noite Sistêmica contribuiu para que eu despertasse em mim outras possibilidades para a conclusão do meu estágio.

Relato de Keishonda Simms, bolsista Fullbright sob supervisão de Lenira Peral Rengel

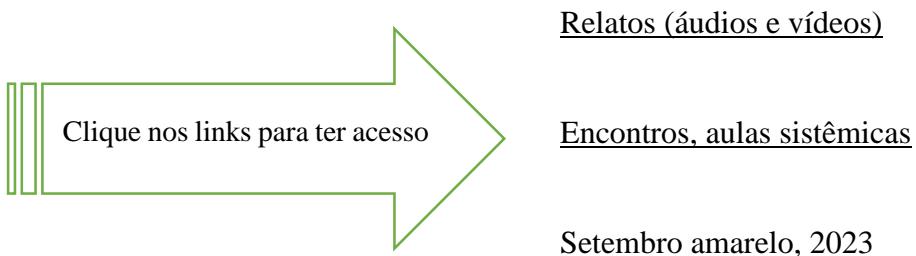
Eu também queria encontrar todas as fotos e vídeos que fiz naquela noite, na esperança de que também possa ajudar. Acabei de compartilhar tudo porque não sabia quem estruturou o quê, mas foi um trabalho incrível! Foi inteligente. Foi fantástico. ERA sobre a comunidade. Era comunidade! Foi tão inspirador que estou trabalhando na organização de algo na minha escola com um tema também assim. Adorei a forma como a comunidade trabalhou para que o evento acontecesse e finalizou com a mulher lendo o poema e a árvore.

Relato da Profa. Me. Juliana Castro, Professora de Dança da Rede Municipal de Ensino Fundamental e na modalidade EJA na Escola de Campinas de Pirajá

E agora Lulu? Lulu para onde? Vamos nos campos? Vamos nos fluxos? É com imensa satisfação que venho aqui em forma de Lulu manifesto te convocar para estar sempre junto. Com vcpensodançoeninoaprendo com poesia, com animosidade, com criatividade e esperança. Sua dança/sistêmica/vida cruzou meus caminhos de várias maneiras e lugares. E como é bom e inspirador estar ao seu lado. Você me faz querer ficar. Sim, Lulu, é possível produzir emergências nas ausências. Seu lugar é no não lugar, porque você abre paredes e transforma os não lugares em múltiplos espaços de lugares de fala, de potência, de memórias vivas. Esta forma enredada de saberes da dança contamina Campinas. Mas uma contaminação por um vírus que dança, que transmite vida, amor, movimento, solidariedade, mudanças estruturais. Campinas mudou depois de sua Dança sistêmica, depois da sua presença colorida. Nós professoras sempre em nossas bolhas, salas quadradas, demos espaços para semicírculos e redes. Noites sistêmicas virou agenda, em Campinas, no famoso AC (atividade completar obrigatória realizada pela

equipe de professores e coordenação). Lembro das pizzas, cafezinhos e dos sons dos passarinhos indicando que já era quase dia e a gente não queria parar de roteirizar no como tornar possível que TODA a escola estivesse envolvida nas noites sistêmicas. Você pensava em todo mundo. Em todos lugares que pudessem ser ocupados da escola. Até o combogó minha amiga! Instantes inesquecíveis e que, sim, ficaram cravados naqueles que viveram. Quando você chegou em Campinas, eu era a mascote da turma. Cheguei em 2018, com Rita, fiquei um ano e depois mais dois de pandemia. Rita era uma gestora que ia buscar os estudantes em casa quando sumiam. Rita guerreira. Levou nos peitos as inúmeras tentativas de enturmações. Quando cheguei e ela soube que eu era da Dança, aquela mulher com as feições de um corpo cansado das batalhas sorriu e disse: “quero ver esses estudantes dançando, pró”. A noite precisa de vida - Pena que Rita se aposentou, porque era a Dança sistêmica que ela queria ver acontecer em Campinas. Obrigada por tudo minha grande parceira.

Seguem link de acesso a outras ações experienciadas e outros relatos:



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa sessão não deve ser considerada conclusiva, mas compreendida como o encerramento de um ciclo. Desse modo, longe da ideia de certeza, de conteúdos pré-estabelecidos, proponho retomar a travessia da pesquisa destacando as principais questões que foram experienciadas no contexto do ensino de Dança em Escolas públicas.

Escrevo no plural por que o campo da pesquisa foi *balançado* a partir da instabilidade dos acontecimentos relacionados à crise do coronavírus Sars-CoV-2. Nesse contexto, precisei renegociar com a imprevisibilidade, com o fechamento das Escolas, lidar com um tempo de espera, de aceitação do fluxo da vida. Tempo de paciência que não equivale à ideia de estar parada, pois a vida não segue trajetória linear, os acontecimentos não são estanques, nem são guardados em recipientes hermeticamente fechados, isolados. A vida é trânsito dinâmico, um campo de atravessamentos de forças contrárias, é da ordem dos processos irreversíveis. É caótica, no sentido de que se apresenta como dotada de propriedades não lineares, de dinâmica ambígua e ambivalente. E é estruturada porque na desordem sempre é possível divisar alguma ordem, pois se existisse desordem total, não teríamos sistema, mas algo amorfo.

Dança e Escola, nesse sentido, foram percebidas, nesta tese, como sistemas complexos correlacionados. As reflexões decorrentes da pesquisa foram tecidas a partir da lógica do *entre*, que se configura na forma de discussão de ideias, e não na construção de fórmulas e/ou métodos pré-concebidos. Questionamentos que me chamaram a sentir e pensar sobre como construir movimentos e deslocamentos com a Dança que redimensionem não apenas a sala de aula de Dança, pois comproendo Dança e Escola como sistemas coimplicados. Por isso necessitam serem discutidos juntos, as ações de Dança precisam ser discutidas a partir dos modos de relações entre binômio Dança/Escola.

Pensar, fazer Dança na Escola é uma tarefa a exigir ações que ampliam os espaços⁴³ das salas de aulas. Uma tese que se coloca é a impossibilidade de pensar Dança à margem da correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade estão implicadas. As interações e trocas de informações são factuais. Entretanto, não se trata, apenas, de um processo de espelhamento da realidade.

⁴³ O conceito de espaço abrange a composição dialética entre a disposição física dos objetos, do mobiliário e ações educacionais que ali tem lugar. Para Milton Santos (1994, p. 26), “O espaço não é nem uma coisa: nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas”. O espaço sempre será um conjunto de relações de operações. Dessa forma, o espaço é percebido como indissociável de sistemas objetos/ações. Objeto e ações são sistemas que interagem não se geografizam indiferentemente.

O processo evolutivo da arte, a Dança, assim como todas as outras manifestações artísticas, são modos de comunicação. Perceber que a complexidade da Dança não perpassa a qualquer tipo de movimento, mas a um tipo de movimento com certo padrão que se organiza a partir de interação de múltiplos aspectos. Por isso a importância de refletir a Dança na Escola à luz da complexidade, pois, segundo Demo (2002), esta é caótica e estruturada, fenômeno que se apresenta dotado de propriedades não lineares, o que não implica desordem, pois, na maior desordem, sempre será possível divisar alguma ordem. O sistema Dança entendido enquanto sistemas complexos não se organiza de modo linear, não segue trajetória, são processos, fluxos inestancáveis que se bifurcam sempre em novas possibilidades. A cada mudança o sistema precisa se reorganizar, buscar outros arranjos. Somos sistemas dinâmicos, irreversíveis na flecha do tempo, a estabilidade sempre é um rearranjo provisório (Demo, 2002). Portanto, é possível tratar a Dança a partir da complexidade no intuito de atualizar equívocos relacionados ao *corpomovimentoDança* na Escola.

Mover as ideias, desenfileirar, mudar as cadeiras escolares de lugar, relacionar os espaços, descentralizar, desequilibrar contextos supostamente estabilizados foi desafiador. Pois, para falar de Dança, foi preciso ressignificar percepções, mudar as palavras, já que elas carregam significados que não partilham com o entendimento de que corpo e ambiente como sistemas complexos coimplicados que são mutuamente contaminados atravessados. Busquei quebrar rotinas relacionais, espaciais que no contexto escolar tendem a ser repetidos continuamente.

A repetição das ações de deslocar as cadeiras em filas na sala de aula foi proposital no sentido de modificar a percepção da palavra: desarrumar/reorganizar no intuito de provocar mudanças, divergências na regularidade do contexto escolar, visto que de acordo com Peirce (2005), há um princípio básico de que tudo tem uma tendência para adquirir novos hábitos, porém vai depender de fatores de regularização, repetição, da flexibilização dos sistemas e de uma postura intencional (Dennett, 1981).

A postura intencional defendida por Dennett (1981) corroborou para dialogar sobre questões de hábito/mudança. De acordo com Dennett (1997, p. 15): “[...] devemos partir da hipótese de que todo e qualquer sistema deve possuir uma certa tendência para adquirir hábitos, embora alguns destes sistemas possam estar paralisados por hábitos fixos e rígidos.”.

Assim, foi possível construir conexões de modo teia que possibilitaram pensar ações no ensino de Dança para desabituar e atualizar informações e conceitos referentes aos sistemas Corpo e Dança que não corroboram a complexidade dos sistemas em questão.

Para isso, foi preciso voltar ao tempo, pois o tempo, nesta tese, foi condição fundante para a tessitura da trama de fios entre o passado, presente e futuro. O movimento de retorno não é análogo à ideia de resgate, pois a construção de uma pesquisa é irreversível na flecha do tempo. As ações se sucedem no fluxo ininterrupto, uma vez que as trocas de informações não estancam no corpo, as soluções entre corpo e ambiente não se submetem às cópias, sendo sempre novos arranjos, acordos, em um *continuum* de soluções, sempre singulares. Não há possibilidade de captura do tempo, nada estaciona, o tempo é intrinsecamente produtivo, não da ordem da reprodução.

No desejo de desabituar memes recorrentes relacionados ao *corpo-dança-espaco* que não contribuem para a percepção da complexidade do sistema Dança no contexto escolar, desloquei o espaço da habitual sala de aula, das cadeiras enfileiradas. *Balançar* memes (Dawkins, 2007) que habitualmente são repetidas como: “desarrumar as cadeiras”, “dança entra”, “a dança sai”, “vacilou dançou”.

Vacilar como verbo intransitivo alude a balançar, oscilar por falta de firmeza, tremer, cambalear, errar, porém, quando pensamos em Dança, o movimento do vacilo torna-se uma abertura para que o sistema corpo se reorganize de outro modo, teste possibilidades, caminhos, seja para manter o equilíbrio dinâmico, seja para mudar rapidamente a rota. O “erro” possibilita que busquemos soluções adaptativas complexas e cada pessoa terá que encontrar a sua.

O vacilar, assim como o erro, podem ser percebidos como proposições de abertura para o sistema ganhar novas informações. Entretanto, não basta apenas mudar as palavras, deslocar o mobiliário da sala de aula, desenfileirar cadeiras, objetos de lugar ou deixar as paredes infiltradas, descascadas com cheiro de tinta nova, é preciso experienciá-las de outros modos, criar outros acordos junto aos atravessamentos do cotidiano na Escola pública. Trata-se de mover camadas que, ao serem descamadas, bifurcam-se em possibilidades.

O movimento é *balançar*, *balançar* as palavras/corpo/estruturas/relações com ações sistêmicas até ficar diferente, pois, como diz Barros (2016), a palavra que eu uso me inclui nela. O profissional de Dança precisa permanentemente se reorganizar em um sistema Escola que advoga pelo não movimento, precisa atuar como um DJ (Katz, 1999), negociando palavras, jeitos conexões que possam modificar pensamentos cristalizados que enfraquecem, divide o que é complexo.

Nove anos se passaram... e a Escola permanece eficiente frente à sua função de fortalecer conexões que não se organizam para o entendimento da complexidade da Dança. O que se repete, se fortalece, torna as relações do sistema coeso, por isso insisto em promover

movimentos de balanços sistêmicos na Escola não como um modelo constituído por regras, mas que se organiza pela lógica de *entre*; as combinações precisam ser tecidas entre sistemas: disciplinas, funcionários/as, famílias, bairros.

Os problemas permanecem sendo replicados. A memória do sistema educacional continua sendo, em geral, a do controle, “aluno bom é aluno quieto”; resiste às mudanças, sistemas dominantes buscam estratégias de sobrevivências condicionadas aos mecanismos de evolução.

A Escola como uma estrutura complexa parece não estar flexível a perceber outras complexidades, quais seriam as condições particulares desse sistema que garante a continuidade de problemas acerca de professores/as adoecidos/as pela carga horária demasiada, evasão dos/as estudantes, desânimo, ausência de sonhos, violência, conflitos sucessivos. Percebo que não posso lecionar Dança na Escola apartada dessa complexidade. Assim é essa trilha, nas incertezas, medos, mal-estares, crises, alegrias, pois, nas incertezas, vou investigando variações do movimento entre a estabilidade e instabilidade a partir dos acontecimentos da vida cotidiana no contexto escolar

O caminho não é dado *a priori*, o processo investigativo é semelhante ao processo criativo, o fazer abre possibilidades de conhecer, descobrir; testa hipóteses, discerne lógicas, um processo de renegociação contínua de informações, ações, movimentos que se organizam de outro modo que é o texto. É literalmente um caminho de *balanços* instáveis, mas que precisaram buscar também estabilidades. A ação *Balançaê* teve como proposição fazer/pensar com a Dança a construção de novas percepções, que desabituassem memes desatualizados em relação a Dança.

A construção de um balanço no fundo da Escola há nove anos foi o fio condutor, não como um ponto de origem, mas o elemento que promoveu a bifurcação das ideias. Ou seja, permitiu a reflexão sobre a Dança no contexto escolar a partir da lógica sistêmica, tendo como premissa desabituar memes estabilizados que embaçam a percepção da Dança como área de produção de conhecimento.

E, por fim, as referências das obras e produções que basilaram este estudo.

É no espaço entre a intenção, interação e realização que os processos criativos foram ganhando forma. Quanto à sua sobrevivência no sistema.... Aí são outras histórias. “Passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoeiro voou fora da asa.” (Barros, 2016, p. 25). Sigo experienciando os *balanços*, exercitando uma escuta de movimento que algumas vezes é de

acalantar, ninar, acolher, balançar a si, ao outro, chacoalhar, mudar, pausar, descansar, esperar. Advogo que as Escolas possam ter mais o brinquedo, signo do *balanço* para que os/a estudantes possam experienciar *chãos* feitos de AR. *Balançaê!*

Compreendo que a Escola está em crise e a Dança não escapa disso. Crise paradigmática que necessita de variadas soluções que não neguem as especificidades dos sistemas envolvidos. Assim, a partir das reflexões a respeito de projetos e práticas em sala de aula, pude conceber ações de Dança sistêmica que foram experienciadas nesses contextos. Tais ações contribuíram para desestabilizar padrões e hábitos relacionados aos fatores tempo e espaço e possibilitaram que “novas” informações e outra lógica organizacional se estabilizassem nas relações entre os sistemas Dança e Escola. Em sistemas instáveis, bifurcações tendem a emergir e se subdividem em ramos e, neste caso, os ramos do *Balançaê*, que teve início na Colégio Social de Portão, reverberou na Escola Municipal José Calazans e “finalizou” na Escola Municipal de Campinas de Pirajá com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como um movimento de improvisação de Dança-vida, fui interpelada por *balanços* inesperados de morte, partidas, renascimentos, incertezas. Os professores/as recorrentemente me indagavam: “você caiu na EJA?”. Foi preciso perceber que qualquer escolha implica conexões entre o passado e o presente, porém, investigar a modalidade de EJA foi uma experiência desafiadora e esplêndida. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que possui especificidades próprias, porém pude compreender que a ausência da percepção da complexidade da Dança continua sendo replicada também nesta modalidade.

O convívio na Escola Campinas de Pirajá com a EJA permitiu a abertura para que outros problemas emergissem além das (im)pertinências, equívocos que continuam sendo replicados nesse contexto. Além de desabituar memes, como: “quem dança não pensa”, “dança é para meninas”, dentre outros, precisei refletir sobre a existência de outros memes recorrentes que diziam respeito a uma lógica de apagamento de um tempo de vida, como: os/as estudantes precisam “correr contra o tempo”, pois “estão atrasados/as”, excluídos/as do sistema, “inadequado/as”, “perderam tempo”. Mas como pensar em adequar tempos variados de experiências e conhecimentos produzidos vividos pelos/as estudantes enquanto estiveram “fora” do espaço de Escola? O conhecimento só começa a ter validade quando se está “dentro” da Escola? O tempo é medido somente quando do ingresso nesse espaço? A vida é entendida como Escola! As experiências, o tempo dos/as estudantes “fora” do sistema Escola é tempo vivido e não pode ser desqualificado, os saberes devem ser validados.

A EJA não pode ser concebida a partir de uma réplica (meme), de um modelo padrão Educacional. A Dança, a EJA, a Escola, os/as estudantes são compreendidos/as como sistemas complexos dinâmicos afastados do equilíbrio, que se submetem a um fluxo ininterrupto de relações interativas. A complexidade desses sistemas implica a construção de diálogos irrigados por informações plurais que são construídas sempre no meio, no *entre*, no *intermezzo* de circunstâncias, situações e contextos de saberes. Assim, as ações de Dança organizadas de modo sistêmico contribuem para que os sistemas Dança-Escola-EJA-Vida-Movimento-Tempo sejam percebidos, respeitados, escutados e entrelaçados por fitas e movimentos em um “pau de fitas”. Corpo-cansado-desanimado-desesperançado, corpo-cadeira-enrijecido-negligenciado que foi sendo apalpado, tocado por movimentos sistêmicos que nos processos do caminho foi flexibilizando porosidade em chãos tão concretados/endurecidos.

A EJA foi *balançada!* Meu sistema foi *balançado!* Crenças, hábitos, percepções desestabilizadas, as ideias, cadeiras foram deslocadas, desenfileiradas, as paredes foram bifurcadas. Dos/as estudantes, as escápulas puderam ser mais aladas! Mudamos a habitual sala de lugar, ressignificamos espaços. Em uma noite sistêmica, dançamos juntos/as na sala-portão-quadra-corredor-escada-mar-sonhos-pátio. Partilhamos sonhos, não-sonhos, alegrias, memórias, lágrimas, leveza, dureza, afetos de vidas. Campinas de Pirajá, um canteiro de pérolas.

A Dança sistêmica na EJA possibilitou repensar os modos de relação para além da sala da disciplina de Arte (Dança). A palavra “desarrumar” a cadeira de lugar foi ressignificada, reorganizar de outro modo o espaço habitual começou a se estabilizar no sistema. O *corpo-cadeira* foi convidado a experienciar outras combinações diferentes das cominações habituais. A resistência foi grande, pois desestabilizar demanda tempo.

Entre as ações de repetir, novas combinações surgiram no sistema. A EJA é uma teia de complexidades, que abarca uma modalidade educacional cujas especificidades vão de estudantes de quinze a sessenta e cinco anos. Portanto, foi basilar propor mudanças, e a Dança sistêmica pôde corroborar outras percepções referentes ao tempo, espaço, hábitos que estão estabilizados e podem ser ressignificados.

Portanto, indago: qual categoria é mais acentuada no sistema educacional atual, “manutenção ou “mudança”? Todo sistema complexo consiste em desenvolver estratégias de permanência, ou seja, mesmo em crise, o sistema educacional busca permanecer em sua estrutura de imposição de conformidade. As crises possibilitam que o sistema ganhe novas organizações, que se reestruorem. Dança-Escola-EJA são sistemas que se interpelam

mutuamente e, para refletir Dança nesse contexto, é preciso analisar os modos de relação implicados. Desabituar com Dança sistêmica memórias e memes de tempo/perdido/fracassoescolar/nãoserveparanada/corpo/recipiente/Dançasempensar.

Habituar o espaço da sala-sonho, de esperançar, produzir Danças sistêmicas no contexto da EJA é sonhar coletivamente, é movimento de resistir à educação alienante que se pauta em um sistema de reprodução, mercadoria, apagamento, em lugar de emancipação. Por um tempo, ao retornar da Escola Campinas de Pirajá e refletir sobre se, realmente, a proposição da Dança sistêmica poderia ser efetivamente um sistema tão arraigado, estabilizado, desanimei completamente. Pensei que o desejo de mudança não podia confrontar os modos de relações impregnadas no capitalismo, mas, a cada dia que retornava à Escola, pude perceber mudanças nos/as alunos/as, funcionários/as, professores/a, a Escola mais flexível, aberta, porosa, mais afetuosa. Entendi que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós (Barros, 2016).

A EJA produziu em mim esse encantamento, na dureza encontrei doçura, abraços, conversas ao pé da cozinha. A Dança sistêmica na EJA não é um sonho, mas uma proposição que se organizou a partir dos problemas implicados entre os sistemas, um modo de pensar a Dança sempre em trânsito com os acontecimentos do contexto. Lidar com a EJA exigiu ações sempre de Recomeços, estudantes novos/as que chegavam, estudantes que nunca mais voltavam. Mudar é difícil, mas não é impossível. O tempo da EJA é hoje, é já!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.
- ARROYO, Miguel. **Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARROS, Manoel. **Gramática expositiva do chão**: poesia quase toda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- BARROS, Manoel. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: 2^a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignorâncias**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaquara, 2016.
- BATEASON, Gregory. **Steps to na ecology of mind**. New York: Ballantines Books, 1972.
- BOHM, David. **Causalidade e acaso na física moderna**. Tradução de Rodolfo Petrônio. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- BUNGE, Mario. **Epistemologia**: curso de atualização. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1980.
- BUNGE, Mario. **Treatise on basic philosophy**. Ontology I: the furniture of the world. Dordrecht: Reidel, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer 699/1972**. Ensino Supletivo. Brasília: MEC/CEF, 1972. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf). Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus, e da outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRT190>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

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

BUNGE, Mario. **Ciência e Desenvolvimento.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia limitada; Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas:** fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CLARK, Andy. **Being There, putting brain, body and world together again.** Cambrige: MIT PRESS, 1997.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes.** Emoção, razão e cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **Sentir e saber:** As origens da consciência. Tradução de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DAWKINS, Richard. **Desvendando o arco-íris.** Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta.** Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DENNETT, Daniel. **Tipos de mente.** Rumo a uma compreensão da consciência. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DENNETT, Daniel. True believers: The intentional strategy and why it works. In: HEATH, Anthony Francis (ed.). **Scientific Explanation:** Papers Based on Herbert Spencer Lectures Given in the University of Oxford. Oxford: Clarendon Press, 1981. p. 556-568.

DIAS, Oliveira Rosimeri. **Formação inventiva de professor.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paul: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Ida Maria. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100003>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-60.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GREINER, Christine. A dança como estratégia evolutiva da comunicação corporal. **LOGOS 18: Comunicação e Arte**, [S. l.], ano 10, n. 18, p. 48-61, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/download/14705/11171>. Acesso em 3 dez. 2011.

GREINER, Christine. A percepção como princípio cognitivo da comunicação: uma hipótese para redefinir a prática da performance. In: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin (Orgs.). **Coleção Corpo em Cena**. Guararema, SP: Anadarco, 2013. p. 11-13.

GREINER, Christine. **O Corpo em crise**: Novas Pistas e o Curto-Círcuito das Representações. São Paulo: Annablume, 2010.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. **Archivo Artea**, [S. l.], p. 1-10, 2005. Disponível em: <https://archivoartea.uclm.es/textos/por-uma-teoria-do-corpomidia-ou-a-questao-epistemologica-do-corpo/>. Acesso em 3 dez. 2011.

hooks, bell. Educação Democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KATZ, Helena. Corpar: porque corpo também é verbo. In: BASTOS, Helena (Org.). **Coisas vivas**. Fluxos que informam. São Paulo: EC; USP, 2021. p. 19-30. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/716/636/2368>. Acesso em: 10 jun. 2022.

KATZ, Helena. Design e evolução. In: DERDYK, Edith. **Disegno. Desenho. Desígnio**. 2. ed. São Paulo. Senac, 2007. p. 195-205.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999. p. 11-24.

KATZ, Helena. Repetir, repetir, até ficar diferente (Manoel de Barros, 2008): livrando a dança do (pré)fixo. In: TEIXEIRA, Ana; SANTOS, Eleonora; HERCOLES, Rosa (Orgs.). **ANDA**: 10 anos de pesquisas em dança. Salvador ANDA, 2018. p. 24-36. Disponível em: <https://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101557591285.pdf>. Acesso em 15 jun. 2022.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

KATZ, Helena. **Um, dois três. A dança é o pensamento do corpo**. 1994. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC-SP, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21162>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KATZ, Helena. Vistos de entrada e controle de passaportes da Dança brasileira. In: CAVALCANTE, Lauro (Org.). **Tudo é Brasil**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Paço Imperial, 2004. p. 121-130.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 77-102.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Corpomídia: a questão epistemológica do corpo na área de comunicação. **Revista Húmus**, Caxias do Sul, n. 1, 2004.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Em busca de uma epistemologia indisciplinar. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (Orgs.). **Arte e cognição**. São Paulo: Annablume 2015. p. 7-19.

KOSKO, Bart. **The fuzzy future**: from society and science to heaven in a chip. New York: Harmony books, 1999.

LABAN, Rudolf. **A Vision of Dynamic Space**. Londres; Laban Archive; Philadelphia: The Falmer Press, 1984.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**. Annotated and edit by Lisa Ullmann. London: MacDonald and Evans, 1966.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**. Alton: Dance Books, 2011.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Modern Education Dance**. London: MacDonald and Evans, 1948.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafine Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. São Paulo: Ed. Athena, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese, a organização do Vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Organização de Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questão para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOE, Alva. **Action in perception**. Cambridge, MA:MIT PRESS, 2006.

PACIÊNCIA. Intérprete: Lenine. Compositor: Carlos Eduardo Carneiro de Albuquerque Falcão e Oswaldo Lenine Macedo Pimentel. *In: Na Pressão*. Intérprete: Lenine. [S. l.], 1999.

(4 min). Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=Btl4JskeOeI>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PEIRCE, Charles. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PINKER, Steven. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. Organização de Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PRIGOGINE. **O nascimento do tempo**. 2. ed. Lisboa, Portugal: 70, 2018.

QUINTANA, Mario. **Porta giratória**. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade - Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RENGEL, Lenira. Dançafórum porque o corpo atua cognitivamente como fórum.

REPERTÓRIO, Salvador, ano 25, n. 38, p. 47-65, 2022.1. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/download/52367/28187/207545>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

RENGEL, Lenira. Ensino/aprendizagem em arte como emergência do procedimento metafórico do corpo. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (Orgs.). **Arte e cognição**. São Paulo: Annablume 2015. p. 111-152.

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I - II - III - IV - V - VI - VII - VIII)**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

RENGEL, Lenira Peral; LUCENA, Aline Soares de; Camila GONÇALVES, Correia Santos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 10.,

2016, São Cristovão, SE. **Anais eletrônicos** [...] São Cristóvão: EDUCON, 2016. Disponível em: http://educonse.com.br/xcoloquio/publicacao_eixos.asp. Acesso em: 14 set. 2022.

RIBEIRO, Sidarta. **Sonho manifesto**. Dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2022.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Thereza. Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer. In: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Singrid. **Seminários de dança**: o que quer e o que pode (essa) técnica? Joinville, SC: Letradágua, 2009. p. 55-70.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. **O fim do império cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1994.

SENNETT, Richar. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Leônicio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

TRABALHAR O PÃO. Intérprete: Padre Zezinho. Compositor: José Fernandes de Oliveira. In: Cantigas de pão e vinho. Intérprete: José Fernandes de Oliveira. [S. l.], 1994. (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wLmoDgtBNtE>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2018.

VARELA, Francisco. **Connaître**: les sciences cognitives, tendances et perspectives Paris: Seuil, 1989.

VARELA, Francisco. O reencantamento do concreto. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, n. 11, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.2354/cs.v0i11.38767>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Colaboração Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Siciliano, 1990.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do Conhecimento e Arte**: formas de conhecimento - arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

ZARIFAN, Philippe. O tempo do trabalho. O tempo do devir frente ao tempo especializado. Tempo social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-18, out. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702002000200001>. Acesso em: 10 set. 2022.