

A QUEM INTERESSA MINHAS MEMÓRIAS DANÇADAS NA ESCOLA?

Fernando Nascimento¹

Resumo: Este artigo busca refletir sobre a autobiografia e as narrativas de vida como processos de formação e auto-identificação dentro da perspectiva da dança e da educação. Para tanto, parto de minhas próprias narrativas para abordar a dança na escola pública de educação básica e principalmente em como minhas trajetórias no ambiente educacional — de estudante a professor — contribuíram para minhas concepções de arte, dança e educação, me transformando hoje em um professorartista. O objetivo com estas reflexões é explorar a forma como as narrativas de vida podem contribuir não só como registros de experiências vivenciadas, mas também como um processo de reconhecimento de si e identificação do passado como construtor de experiências presentes e futuras, principalmente no que se refere às condutas no ensino de dança e na construção de espaços de arte e cultura dentro do ambiente educacional. Como referencial teórico, a dança é evidenciada pelas contribuições de Marques (2010) e Onuki (2010), os conceitos de experiências são pautados nas contribuições de Dewey (2010) e Larrosa (2019); História de Vida, Saberes Docentes e Formação em Tardif (2010), Nóvoa (2022, 2003, 2019) e Cavaco (2015); e as Narrativas biográficas em Delory - Momberger (2011, 2006, 2021). Dessa forma, proponho com este trabalho uma pausa e uma reflexão sobre si (e no meu caso, sobre mim mesmo) e no meu fazer arte-dança-ensino e em como as relações de afeto e de ultrapassar barreiras contribuem para a construção de um meio educacional mais humano.

Palavras-Chave: Dança educação; narrativas biográficas; experiência; processo de formação

¹Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC; Artista da Dança; Licenciado e Bacharel em Dança pela Unespar; professor efetivo de Arte da Secretaria de Educação do Paraná e Diretor Artístico do DANCEP - Grupo de Dança Contemporânea do Col. Est. do Paraná. E-mail para contato: fernandonascimentopr@yahoo.com.br

TO WHOM MY MEMORIES DANCED AT SCHOOL ARE OF INTEREST?

Abstract: This article seeks to reflect on autobiography and life narratives as processes of formation and self-identification within the perspective of dance and education. For this purpose I will use my own narratives to approach dance in public elementary schools and especially how my trajectories in the educational environment - from student to teacher - have contributed to my conceptions of art, dance and education, transforming me today into a teacher-artist. The goal of these reflections is to explore how life narratives can contribute not only as a record of lived experiences but also as a process of self-recognition and identification of the past as a builder of present and future experiences, especially in regard to dance education and the construction of spaces for art and culture within the educational environment. As a theoretical reference, dance is evidenced by the contributions of Marques (2010) and Onuki (2010), the concepts of experiences are based on the contributions of Dewey (2010) and Larrosa (2019); Life History, Teaching Knowledge and Training in Tardif (2010), Nóvoa (2022, 2003, 2019) and Cavaco (2015); and Biographical Narratives in Delory - Momberger (2011, 2006, 2021). In this way, I propose with this work a pause and a reflection on the self (in my case, on myself) and on my doing art-dance-teaching and on how the relationships of affection and overcoming barriers contribute to the construction of a more human educational environment.

keywords: Dance education; biographical narratives; experience; training process

Introdução

Durante a realização da disciplina “Memória e história de vida de professores”, no programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, num debate sobre os estudos culturais e os processos metodológicos da autobiografia e narrativas de si, uma estudante questionou “a quem interessa as minhas memórias?”. Pausa. Tempo. Emoção. Por um breve instante, aquela frase me arrebatou e ao mesmo tempo passei a refletir sobre a minha própria existência como um professorartista² que tem na linguagem da dança como arte, uma forma de ser e atuar no mundo. Voltando ao corpo, me perguntei: o que faço com minhas memórias de professorartista que ensina dança na escola de educação básica do Paraná? São memórias que interessam a alguém? São narrativas de um menino que viu a dança pela primeira vez numa quadra de escola ou saberes construídos na experiência da práxis do seu lecionar dança como área do conhecimento nos últimos 20 anos?

Dando luz a essas memórias narradas e latentes no corpo e no tempo, proponho como **tema** central deste artigo a dança produzida na escola de ensino fundamental e médio dentro do ensino público, em conjunto com os diferentes atores e mecanismos que compõem esse ambiente educacional. Para tanto, trago como fio condutor dessa narrativa as minhas experiências vivenciadas ainda como estudante da educação básica e reflito sobre como essas vivências reverberam no meu fazer docente e artístico.

Essas experiências e reflexões partem do prisma de que a dança se caracteriza como reconhecimento de si e da sociedade enquanto diálogos indissociáveis (MARQUES, 2010. p.53). Dessa forma, reflito sobre como as narrativas, vivências e memórias podem contribuir para a autoidentificação e a descoberta de si, nas trajetórias de autoformação dentro do processo de produção, apreciação, ensino e aprendizagem de dança no ambiente escolar público.

Desse modo, busco contribuir com os saberes da dança para além das normativas legais presentes nos documentos oficiais que orientam a dança como

² Optou-se por utilizar graficamente a palavra professorartista, por entender que ambas profissões emanam do mesmo corpo, impossíveis de serem dissociadas em seus fazeres e reflexões. Vai além de uma simples junção, colabora para pensar num processo onde a educação e a Arte do movimento se formam juntas, no mesmo e pelo corpo.

linguagem artística, nos currículos da educação básica, pois pude perceber em minha trajetória que a sua existência legal nem sempre garante a sua efetividade real no interior das escolas. Constato essa realidade através da ausência de um expressivo quantitativo de professores graduados em Dança na rede de ensino e que atuam dentro da escola, e também pela carência de programas de acesso e permanência da dança nas escolas públicas.

Nesse sentido, o **objetivo** principal do presente texto é narrar as experiências desenvolvidas no ensino e produção de dança na educação básica pública — iniciando ainda como estudante — dando corpo-texto-voz a um 'professorartista' que produz nesse contexto, evidenciando as narrativas pessoais nos processos de feitura da própria dança na disciplina de arte e no seus desdobramentos para outros espaços além da sala de aula, além da própria escola. Dessa forma, parto dos problemas encontrados na prática e nas soluções adotadas no seu ambiente dentro de minhas vivências.

Como aporte teórico, autores como Marques (2010, 1999) e Onuki (2011) contribuem para refletir sobre a dança na Escola, já o conceito de experiência é baseado nas indicações de Dewey (2010) e Larrosa (2019), ao trazer os conceitos de reflexividade, história de vida e saberes docentes para refletir sobre a formação e atuação dos professores e atores educacionais partirei das preposições de Cavaco (2015), Nóvoa (1995, 2003), Tardif (2010) e para o processo biográfico e suas narrativas tenho como base as contribuições de Delory-Momberger (2006, 2011, 2006, 2021). Os autores citados, apresentam caminhos para olhar novamente à escola, revisitando minhas vivências e identificando experiências formativas e de identificação de si.

O artigo será organizado em cinco partes, sendo a primeira parte uma apresentação de mim, a metodologia e os pressupostos que dão sustentação teórica para minhas narrativas; na segunda parte eu apresento as narrativas do primeiro encontro, em que abordo as minhas primeiras experiência com a dança; na terceira parte narro minhas primeiras atuações docentes e os processos de produção em dança; na quarta parte trago a minha vivência em retornar para a minha escola de educação básica como professor graduado em dança e na quinta parte teço algumas

considerações sobre essas experiências singulares que me metamorfosearam em um professorartista.

Metodologia

Neste estudo adota-se uma perspectiva autobiográfica, refletindo sobre um percurso formativo reverberado das minhas experiências escolares como estudante e as escolhas profissionais de atuação no contexto educacional e artístico da dança como linguagem artística. Dessa forma, parto do conceito de biografização explorado por Delory-Momberger (2021) no qual é mostrado os processos como um conjunto de:

[...] operações e comportamentos pelos quais os humanos trabalham para se produzir como indivíduos para si e para os outros, dando às suas experiências uma forma própria na qual eles reconhecem a si mesmos e são reconhecidos pelos outros (DELORY-MOMBERGER, 2021, p.03).

Nesse sentido, as experiências trazidas pelo e no corpo, que foram apropriadas no fazer, movimentam-se em palavras que, ao serem transcritas, reconhecem-se enquanto um ser que opera em constante processo de formação, em movimento ondulado por si em congruência com outros. Assim, o professorartista narra seus processos de apreciar, ensinar e aprender dança na escola pública.

Compreende-se, então, as narrativas biográficas como um movimento de reorganização do vivido, de si, entre a vida experienciada no passado, presente e um tracejado de futuro, como um dançar em que as lembranças formativas são revisitadas e recoreografadas no seu processo de compreensão do feito. Uso a narrativa vivida pois:

[...] pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história à nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2011. p.341).

Nesse mesmo sentido, as narrativas também podem contribuir com o próprio processo de formação e autoformação, pois através de sua historicidade individual e coletiva, o sujeito que narra, "[...] precisa dar uma consistência temporal específica ao seu percurso, aos acontecimentos, aos momentos mais significativos na sua formação" (CAVACO, 2015. p. 81). Ao recordar meu próprio percurso, percebi que os encontros com diferentes profissionais, dentro e fora da educação, contribuíram para uma formação em trânsito, em movimento, em uma constituição artesã, uma formação de fazer juntos, de aprender no processo de criação, apreciação e ensino.

Nesse sentido, as vivências pessoais estão diretamente ligadas às dimensões profissionais, em que ambas se constituem na relação pública e no fazer docente, "[...] por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida". (NÓVOA, 1991.p.13). Ou seja, ambas se configuram no próprio viver.

[...] nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar" (TARDIF, 2010.p. 72).

Ao analisar as narrativas autobiográficas apresentadas no transcrito do texto, parto do conceito de reflexividade, para compreender o percurso:

A reflexividade é um elemento intrínseco e condição necessária para a elaboração da narrativa biográfica, o que conduz o sujeito a um conjunto de "descobertas" e leituras sobre o seu percurso, a sua aprendizagem, as suas opções, os seus erros, as suas conquistas e vitórias, os seus projectos de vida e a sua existência. As transcrições que se apresentam corroboram a importância da reflexividade, o seu contributo para a apropriação do vivido e para o planeamento do futuro. (CAVACO, 2015, p. 84)

A dança e a docência são experiências no/do/pelo corpo, que se movimenta e dialoga com o ambiente, assim compreende-se que: "A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está

envolvida no próprio processo de viver." (DEWEY, 2010, p. 109). Desse modo, ao olhar para os contextos de apropriação da dança como área do conhecimento produzida no interior da escola, olhamos para a própria vida dos corpos que a experienciam.

Contribuindo com a singularidade para o debate sobre experiência, entende-se que ao ensinar e aprender dança na escola, a atenção nos leva para a escuta sensível do corpo que se disponibiliza a ensinar e o que é ensinado. Portanto, refletir sobre a dança no contexto escolar pela ótica das narrativas autobiográficas permite visualizar "[...] o ensino e aprendizagem dos papéis da dança/arte" e "também nos ensina a sermos leitores críticos da dança/mundo" (MARQUES, 2010. p.52). Assim, a arte do movimento também pode contribuir para o processo de apropriação e transformação social.

Narrativas de um primeiro encontro com a dança

Início, assim, pela introdução de minhas vivências. Filho de uma mãe solo, que transitou profissionalmente entre auxiliar de enfermagem, zeladora e cuidadora de idosos, sempre tive uma figura feminina como referência de força, afeto, trabalho, dedicação e comprometimento. Uma mulher alegre vinda da simplicidade da roça com uma crença religiosa inabalável, carinhosa, com princípios éticos e que concluiu seus estudos já na fase adulta, ensinou-me que só sairíamos daquela vida de trabalho excessivo, de faltas, através dos estudos. Assim cresci ouvindo "Filho, tem que ter o canudo".

Nascido em 1981, na conhecida Cidade Canção no norte do Paraná, foi na creche ao lado da minha casa, na periferia de Maringá, que tive meu primeiro contato com dança. Ao som de Elba Ramalho - Banho de Cheiro e os "Espantalho ali parado", uma sombrinha feita de papel laminado verde, um figurino de saco de rafia com retalhos quadrados coloridos costurados à mão, assim que dancei pela primeira vez. Lembro-me, com nostalgia, da tia Ledinha e da Tia Neide, falando "quando a música começar vocês dançam", também me recordo do momento da chegada do ônibus em frente a creche, do cuidado para não amassar a sombrinha e de todas as vezes que tive que ficar com o guarda da creche após o horário oficial, pois três vezes por semana

minha mãe saía do trabalho depois do encerramento das atividades da creche. Essas memórias de infância me visitam sempre que passo perto de um centro de educação infantil e todas as vezes que eu estreio profissionalmente uma obra, vejo-me revisitando a mesma sensação da infância, da minha primeira dança.

Foi na escola, mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental, que eu fui arrebatado pela dança. Foi numa quadra de uma escola pública de periferia que tive a minha primeira apreciação estética. Realizei o meu ensino básico no Colégio Estadual Silvio Magalhães de Barros, a uma quadra da minha casa — era possível ouvir o sinal de dentro da nossa sala.

Nessa fase, ao descobrir os primeiros passos do conhecimento escolar, também descobri a necessidade do trabalho, as lições de casa eram divididas com os momentos de entrega de folhetos de oferta de supermercado nas casas, a venda de sorvete e salgados e os momentos de ajudante na construção civil. Com a chegada da minha irmã, também descobri a importância do cuidado com o outro e a responsabilidade. Experimentei como nem todo novo companheiro de uma mulher emana afeto pelo filho de um relacionamento anterior, alguns emanam violência, mas neste momento faço o uso da "memória seletiva" (ABRAHÃO, 2004, p. 216), e focamos na escola, ali era um espaço de afeto e segurança.

Na minha escola, éramos recebidos no portão com um “seja bem-vindo”, às vezes, “corre que o portão vai fechar”, e ainda éramos chamados pelo nosso nome. Além das aulas em sala, tínhamos muito esportes, eu adorava vôlei, handebol e as aulas de ginástica, corríamos nas aulas de educação física por fora da escola. Tínhamos aulas de teatro — as quais hoje vejo que eram encontros para montar a paixão de Cristo e apresentações para as datas comemorativas — aprendemos a fazer amaciante de roupas e sabonetes, encontros de leitura, rodas de música e projetos culturais.

Foi numa dessas ações promovidas pela escola que uma Academia de Dança da cidade realizou uma apresentação de um dueto em estilo neoclássico ao som de piano, mais especificamente ao som de Tom Jobim - Luiza. Ali, naquela comunidade distante do centro e onde a falta do básico para sobreviver era a regra e a beleza nem sempre visitava, numa quadra descoberta de uma escola pública eu assisti, pela primeira vez, uma bailarina e um **bailarino**. Naquele momento eu descobri que

meninos eram fortes e poderiam voar e dançar, ali eu vivenciei na dança a minha primeira experiência singular (DEWEY, 2010).

Essas percepções me auxiliaram a enxergar essas vivências como "uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira" (DEWEY, 2010, p. 112). Esse encontro promovido pela escola foi ainda além da apreciação, a academia disponibilizou uma bolsa de estudos para um menino e foi um grande amigo meu que a ganhou. Naquela época, eu já tinha trocado o trabalho de ajudante da construção civil por um de monitor de personagens de festas infantis, trabalhava no "Abelhinha Maluca" e também estava iniciando num grupo de teatro de bonecos. Assim, como aquele amigo também trabalhava no mesmo grupo de animação, o convidei para me acompanhar no primeiro ensaio e ele me levou para sua primeira aula de balé.

Ao chegar na academia de dança, a professora também me convidou para fazer uma aula, vi naquele convite a oportunidade de sentir no meu corpo aquela experiência singular percebida pelos meus olhos, além de fazer companhia para o meu amigo, estávamos em um lugar lindo, mas muito distante de nossa realidade. Ao final da aula fomos conversar com a proprietária da academia e também fui contemplado com uma bolsa de estudos de balé.

Mas, como conversar com minha mãe sobre fazer aulas de balé? Como conciliar trabalho, estudos, faxina de casa, teatro de bonecos e mais balé? Em casa, ao expor com alegria que havia ganhado uma bolsa de estudos de balé, a preocupação de minha mãe era como fazer para pagar o transporte até a academia e se, de fato, teria que arcar com algum custo. Diante dessa realidade, decidi que iria para a Academia caminhando, até que conseguisse recursos para arrumar minha bicicleta.

Assim, três vezes na semana, eu saía correndo da escola, almoçava e caminhava por aproximadamente uma hora e trinta minutos até às aulas de balé. Dessa forma, passei a sentir no corpo as primeiras percepções das desigualdades sociais, quando refletimos sobre o acesso e a permanência aos meios artísticos. Enquanto as mães estacionavam seus carros e deixavam suas filhas para a aula de dança, eu descansava da caminhada e aguardava o início do balé. Mas, na época eu não me via como um desprivilegiado, eu via ali uma oportunidade de estar naquele meio, de aprender.

Das aulas, lembro-me apenas da dificuldade em entender os termos em francês, das sequências de exercícios de frente para a barra, das repetições do lado direito e esquerdo, de como segurar na barra sem fazer força, das dificuldades de saltar no tempo da música. Entretanto, ainda é mais forte em minhas memórias, as conversas com o único professor de dança, durante as trocas de roupa no banheiro dos fundos da escola — pois não tinham outros meninos na escola, então o vestiário era apenas para as meninas —, sobre a ausência de interação com os integrantes da turma, do pedaço de pão que eu levava enrolado no pano de prato para comer no banheiro entre as trocas das aulas, do alívio quando eu descobri que meninos não tinham que pagar os próprios figurinos e das experiências que a dona da academia contava sobre quando tinha ido estudar dança fora do Brasil.

Durante o processo de ensaios, fiquei fascinado pela beleza dos figurinos, da cenografia do espetáculo, pelas coreografias das turmas avançadas, pelas sessões de fotografias para a montagem do programa, pelas músicas e pelo teatro, pois dançamos no maior teatro da cidade. Ao conviver com aquelas professoras, com os profissionais envolvidos na produção, me via naquele universo, via essa vivência como uma possibilidade futura de atuação profissional, comecei a ver a dança como uma possibilidade.

Na escola, passei todo o ensino médio reproduzindo as experiências que eu tinha na academia de dança. Os professores, a direção e a equipe pedagógica sempre me incentivaram e criavam espaços para que eu pudesse dançar, seja durante as aulas — pois qualquer seminário virava dança ou teatro — ou nos eventos culturais promovidos pela escola. Eu criava grupos de ensaios e desenvolvíamos várias apresentações. Na escola era possível ser um artista em desenvolvimento, eu experienciava ser bailarino, coreógrafo, cenógrafo, figurinista, ensaiador e até professor. Dessa forma, posso evidenciar que as minhas atuações docentes foram "herdadas da história escolar" (TARDIF, 2010, p. 72) e me ajudaram a modelar minha identidade pessoal e profissional.

Narrativas de ensinar e produzir dança

Penso que a escola, além de ser um lugar de sistematização e produção de conhecimento, que integra os diferentes campos do saber e suas múltiplas tecnologias, também deveria primar pela criação de espaços moventes de produção artísticas nas suas mais variáveis estéticas. Em outras palavras, as escolas deveriam ser, em suas comunidades, verdadeiros centros/complexos de cultura, lugares permanentes de integração, produção, apreciação e formação humana, um espaço onde a comunidade e as pessoas que a constituem, em suas diferentes gerações pudessem ocupar, juntas.

Como estudante, já no último ano do ensino fundamental, lembro que a quadra de esportes estava recebendo uma cobertura. Ao ver aquela construção, pensei em como seria bom ter um teatro ali, dentro da escola, com recursos de iluminação, coxias e pensei em tudo o que poderíamos criar lá dentro. Na época, um vizinho acabava de se mudar para o bairro e me convidou para fazer uma oficina de teatro, um projeto de extensão promovido pela Universidade Estadual Maringá - UEM. A integração com os estudantes universitários me mostrou que eu poderia continuar estudando além da escola.

No último ano de escola, mais especificamente no mês de dezembro, minha professora de Geografia me convidou para integrar um projeto de Arte numa cidade da região metropolitana, seu esposo acabava de assumir a gestão de uma secretaria de Educação, Esporte e Cultura e estava precisando de um professor de dança para atuar nas escolas de educação infantil e no centro cultural. Assim, as aulas como instrutor de artesanato e as encomendas de adereços foram substituídas pelas aulas de dança.

Com essa experiência, mais uma vez, a escola me direcionou para uma atividade profissional e, com dezoito anos, assinei o meu primeiro contrato de trabalho formal, como professor de dança. Iniciei atuando em três escolas municipais de educação fundamental I e no Centro Cultural na Cidade de Sarandi - Paraná. Nessas escolas eu desenvolvia atividades de contraturno para alunos e alunas do 1º ao 4º ano e no Centro Cultural atendia adolescentes da comunidade com aulas de Dança Livre.

Lembro-me do meu desespero quando a diretora do Centro Cultural solicitou, já no primeiro dia, um plano de trabalho anual e os horários das turmas para iniciar o processo de divulgação e inscrições. Eu nunca tinha realizado um plano de trabalho para dança, contudo, visitei a biblioteca pública onde encontrei apenas dois livros: Curso de Balé do Método Royal (1984) e Dançar e Sonhar de Wanda Bambilra (1993), ambos foram minhas primeiras referências para iniciar minhas atividades docentes. Também contei com a ajuda de uma professora de Teatro que já lecionava na prefeitura há bastante tempo, ela me ajudou a desenvolver o meu primeiro plano de trabalho e a montar o horário, pois eu tinha que considerar o deslocamento entre as escolas.

Ao chegar às escolas municipais, fui recebido com o mesmo protocolo: era recepcionado pela diretora, que me apresentava os espaços físicos da escola, apresentado ao corpo docente, equipe pedagógica e aos funcionários, em seguida me entregavam a lista de chamada, o calendário com as datas das atividades culturais e os temas escolhidos, depois me mostravam como eu retirava o equipamento de som e qual seria a sala que eu utilizaria. Também recebia algumas recomendações como: aguardar no portão a entrada dos estudantes no início e no final das aulas, uma vez que eles vinham no contraturno; não permitir que eles saíssem da sala antes do horário; não utilizar o som muito alto; e em caso de faltas consecutivas eu deveria comunicar a equipe pedagógica. Lembro, também dos comentários, em que elas evidenciaram a espera de uma professora de dança e não de um professor.

Com o novo trabalho, tive que parar de fazer aulas nas academias de Dança, pois elas ocorriam durante a tarde, e passei a frequentar o projeto de dança na Diretoria de Cultura da Universidade Estadual de Maringá (DCU) no período noturno, dessa forma eu continuava dançando e me apropriando de exercícios para desenvolver nas minhas aulas como professor. Ao iniciar as aulas como professor, deparei-me com uma realidade muito diferente das academias de dança de onde vinham minhas experiências.

Seguindo as orientações, recepcionei as estudantes no portão, afastei as carteiras, colocando algumas cadeiras como se fosse uma barra de balé e pedi para que elas se colocassem em roda, como eu fazia nas oficinas de teatro. Eram aproximadamente 20 alunas, apresentei-me e durante a chamada fui perguntando as

idades e se já tinham alguma experiência com dança. Antes que eu terminasse a lista de chamada, lembro-me delas fazendo várias perguntas para mim: Onde eu morava? Como chamava minha mãe? Se eu era casado? Se eu tinha namorada? Se eu vinha de carro ou ônibus? Quantos anos eu tinha? Por que eu estava usando uma meia calça por baixo do shorts? E se ia ter lanche à tarde também.

Lembro-me que na primeira escola eu fiquei nervoso com tantas perguntas e nenhuma relacionada com dança, mas fui tentando responder algumas e, logo, cortei o assunto começando a ensinar as primeiras posições de braços do balé e como elas deveriam segurar na barra, (na cadeira). Depois coloquei uma música clássica para repetir os exercícios e, mais uma vez, os questionamentos surgiram: “Tem uma outra música?”, “Posso beber água?” perguntas que eu não sabia como lidar, o livro só me trazia que as crianças eram curiosas e não como eu deveria responder a tanta curiosidade.

No centro cultural, com os adolescentes, com idades variadas entre 14 e 17 anos, adotei a mesma estratégia que utilizei com os mais novos, fazendo algumas alterações: roda de conversa, apresentação, mas eles não eram tão comunicativos. Acrescentei uma sequência de movimentos ao invés das posições de braço do balé, pois no palco — onde ocorriam as aulas — não tinha barras e a nomenclatura era dança livre, então eu preparei uma sequência de movimentos axiais ao som de Renato Russo, que eles não conseguiram desenvolver, mas percebi que se envolveram com a movimentação. Com os jovens eu me senti mais à vontade que com as pequenas, parecia que a comunicação era mais fácil. Mesmo assim, eu tinha um contrato para atuar em ambos os lugares e eu tinha que me adaptar.

Com o transcorrer dos dois primeiros meses de aula, eu basicamente reproduzia, numa escala mais simples, os exercícios que eu fazia nas minhas aulas de dança. Em conversa com a minha professora de balé, fui orientado a anotar a sequência da aula — Barra, Centro e diagonais — de modo que eu fragmentasse os exercícios e repetisse várias vezes até que elas aprendessem. Também, observei que cada escola tinha suas normas de condutas, sua cultura, sua cordialidade e sua gentileza, que ajudavam nos momentos em que eu retirava o equipamento de som e quando não dava tempo de alinhar as carteiras ao término das atividades. Fui aprendendo/testando os tempos de aula, de deslocamento entre as escolas, mas

sentia que faltava alguma coisa, não tinha outro professor ou professora de dança que atuassem naquele contexto com quem eu pudesse conversar.

Como eu tinha uma agenda de apresentações a cumprir durante o ano, já tinha que me preparar para o evento do dia das mães. Assim, no mês de maio, recorri aos mesmos meios que usava no período de escola como aluno, ao criar e ensaiar com minhas amigas de turma as coreografias para apresentar nos eventos culturais, também mobilizei minhas habilidades de aderecista e figurinista. Já para envolver as crianças no processo de ensaios, passei a recorrer às brincadeiras e práticas do período em que atuei como animador de festa. E para dar conta de todas as turmas, apenas reproduzi as mesmas ideias e elementos cênicos em todas as três escolas e passei todos os finais de semana produzindo os figurinos para as apresentações. Para minha surpresa, recebi muitos elogios das gestoras, professoras e das mães. Lembro-me que nas aulas seguintes as crianças queriam saber como seria a próxima apresentação, mas seus encantamentos estavam nas coroas de princesa, nos tules, nas maquiagens e não na dança. Como uma receita já testada, adotei que todas as aulas seriam preparação para apresentações futuras.

Nesses trabalhos, devido à ausência de meninos, além de coreografar, ensaiar, elaborar os adereços, também tive que ser bailarino. Com essas ações fui percebendo a carência de acesso à dança como forma de arte. Também passei a conhecer os familiares das minhas alunas, fui observando que nos intervalos e nos finais de ensaios/aulas eu conseguia conversar com os estudantes e passei a saber mais sobre suas angústias, desejos e, principalmente, ausência de projetos futuros. Aprendi que escutar era uma forma de ensinar e percebi que nossas realidades eram muito próximas.

No meu primeiro ano de docência, eu saía às 6 horas da manhã de casa, lecionava nos períodos matutino e vespertino e, durante a noite, fazia aulas de balé, duas vezes na semana e cursinho solidário nos outros três dias, retornando para casa no ônibus das vinte e três horas e cinco minutos. Os finais de semana eram destinados a preparar as aulas da semana e ensaios do projeto de dança.

Nesse mesmo ano eu me preparava para tentar vestibular para Letras na UEM e Artes Cênicas na Faculdade de Artes - FAP - um grupo de amigos do teatro ia tentar vestibular e me ofereci para ir junto; reprovei em ambos, mas a experiência de

conhecer a FAP, mudou minha trajetória. Durante a espera para realizar a prova de Teste de Habilidade Específicas (THE), tive a oportunidade de conversar com uma professora do curso de graduação em Dança, até aquele momento eu não sabia da existência de uma formação superior em Dança. Voltei para Maringá decidido a encontrar meios para fazer a graduação em Dança, uma vez que o curso era integral.

Essas experiências, aliadas às muitas dúvidas sobre os processos de ensinar, produzir e aprender sobre dança, me impulsionaram a me mudar para Curitiba. Era preciso "[...] impregnarmos de sentido de existir" (MARQUES, 2010, p.29).

Da universidade para a mesma escola em que fui estudante

Com meus objetivos traçados, guardei boa parte do recurso que ganhei no último ano e me mudei para a capital do Estado do Paraná, a fim de estudar e entrar na graduação em dança e me tornar um artista da dança e professor. Em um primeiro momento, a escolha por Curitiba se dava pela facilidade em morar na casa de minhas tias maternas, assim, conseguiria ajuda naquela fase de preparação para passar no vestibular.

Para entrar na graduação em Dança eu deveria ser aprovado em uma banca de balé clássico e dança contemporânea — o Teste de Habilidades Específicas (THE) —, além das provas teóricas de conhecimentos disciplinares, conhecimentos artísticos e literatura indicada. Com esse foco, iniciei me matriculando na Escola de Dança do Teatro Guaíra, no Cursinho para disciplinas de humanas e também fui aprovado para Dançar na “Téssera” Cia de Dança na Universidade Federal do Paraná, espaços que me deram condições para eu ser aprovado em sétimo lugar no curso de licenciatura e bacharelado em Dança, turma de 2003.

Posso evidenciar que a graduação me possibilitou conhecer a dança como uma área do conhecimento humano, em todos os seus desdobramentos artísticos, criativos, científicos, terapêuticos, comunicacionais e educacionais. Desse modo, "É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professor" (NÓVOA, 2003, p.5). Da mesma forma, apropriei-me do que existia à margem desses contextos em que fui me inserindo durante a graduação, frequentei

grupos de estudos, debates sobre políticas culturais, atuei no grêmio estudantil, lecionei no projeto “Ruptura” no Colégio Estadual Santa Cândida, dancei com o Balé Teatro Guaíra, conheci artistas de diversos países, participei de monitorias, oficinas, palestras, dancei em algumas companhias, ampliei meu repertório artístico cultural e escolhi ser um professorartista — um profissional que tem a escola como um espaço de produção e criação e ao mesmo tempo vê a escola como um lugar de acesso, produção e permanência da linguagem da dança.

Quando refletimos sobre a atuação do licenciado em dança no Brasil, identificamos que, a partir da década de 1990, o ensino da Dança na disciplina de Artes e das demais linguagens artísticas ganhou foco em inúmeras discussões, tomando lugar nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados nos anos de 1997 e 1998, pelo Ministério da Educação, visto que “[...] anteriormente à publicação dos PCN’S, a dança habitava o espaço escolar por meio de festividades e atividades extracurriculares, não sendo contemplada de forma reflexiva, crítica e transformadora” (ONUKEI, 2011, p.159). No entanto, essa realidade mostrou-me uma possibilidade de atuação profissional, assim, em 2007, fui aprovado em um concurso público para atuar como professor de Arte na rede Estadual de ensino do Estado do Paraná, na cidade de Maringá.

Com quarenta horas semanais, passei a lecionar Arte no Colégio Estadual Gastão Vidigal, Tânia Varela e retornei como professor para a escola na qual eu havia estudado toda minha educação básica, o Colégio Estadual Silvio Magalhães de Barros. No meu primeiro ano, eu atendia alunos do Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, praticamente, eu tinha um planejamento de cada ano de ensino.

Nesse novo cenário de atuação docente, surgiram vários questionamentos que não foram abarcados no meu processo de formação superior como: onde estão os profissionais graduados em dança que atuam na escola de educação básica? Onde estão os espaços físicos para práticas corporais artísticas, além dos existentes para os esportes? Como desenvolver autonomia criativa numa sala com 45 estudantes que nem sempre entendiam o motivo de aprender e produzir arte na escola? Como dar aula sem fazer barulho? Sem materiais de exploração sensorial? Como ocupar os espaços físicos da escola sem atrapalhar o seu andamento, dito “normal”? Como ensinar Música, Artes Visuais e Teatro se eu realizei uma formação em Dança? Como

explicar para os responsáveis que uma vestimenta de dança não afeta a orientação sexual dos estudantes do Ensino Médio? Quais os protocolos de uma reunião de entrega de boletins? Por que os estudantes não podem ter nota abaixo da média em Arte? Como preencher um livro de chamada? Qual a finalidade real do conselho de classe? Como tirar os estudantes da escola para ocuparem os espaços de arte da sua própria cidade? Como materializar os processos de exploração artísticas em diferentes instrumentos de avaliação e reavaliação? Por que as crianças sugam tanta energia e os adolescentes não são tão participativos nas aulas? Tenho que decorar a escola? Como se organizar podendo fazer apenas uma impressão por aluno e por bimestre? Por onde começar?

Vi-me novamente recheado de dúvidas, me senti novamente iniciando a docência, mas tinha uma certeza, que era na escola que eu queria estar. Eu queria criar e dançar naquele contexto. Não posso deixar de destacar a emoção que tive ao voltar para a minha antiga escola como professor. Senti uma profusão de sentimentos negativos, pois aquele lugar me lembrava de um tempo de faltas, mas agora eu era outro e os sentimentos confortáveis predominavam, como se eu visse um filme em minha mente com todas as experiências que eu vivera naquele lugar e que me ajudaram a chegar aonde eu imaginei chegar.

Em sala, questionava-me sobre como um saber artístico que prima pela liberdade de experiências, pela busca do novo, pela forma de comunicar-se e expressar-se de diferentes meios se reconfigura em 50 minutos de aulas, duas vezes por semana, em carteiras que limitam os corpos e uma estrutura fixa que possibilita poucas manobras. Por outro lado, também via uma tela em branco para pensar a dança. Mas por onde começar? Como lidar com as exigências burocráticas, convívio docente e cristalizações culturais da escola? Como concatenar com os estudantes e criar espaços de trocas, confiança, afetos, saberes e produção? E como criar vias de acessos além da sala de aula, fora da escola?

Foi nessa nova fase de professorartista que eu fui percebendo que na escola os documentos normativos que direcionam os fazeres docentes — Planos de trabalhos docentes (PTD); Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); normativas de distribuição de aulas; Calendário escolar; preenchimento do livro de chamada; organização das grades curriculares; contratação de professores pelo sistema de simplificado (PSS),

Fundo Rotativo e programas de ampliação de jornada ou de implementações de projetos — são elementos vivos, que mudam a cada gestão, alteram-se de uma semana para outra, têm múltiplas possibilidades de interpretações, tomam grande parte do tempo do professor e nem sempre têm uma lógica.

O meu primeiro impacto com essa realidade se deu na elaboração do meu PTD, pois mesmo formado em Dança eu tinha que ensinar Teatro, Música e Artes Visuais. Assim, me apropriei de argumentos pautados nos próprios documentos elaborados pela Secretária de Educação do Paraná (SEED), os quais descrevem que o professor conceberá o planejamento e o andamento de seu trabalho, “[...] tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas.” (DCE, 2008 p. 88). Compreender a legislação e os documentos que orientam a docência, ajudaram-me a evitar os conflitos com a equipe pedagógica e com a direção, pois eu mesmo criava outras vias de interpretação dos conteúdos e normativas indicados, possibilitando-me partir sempre da dança e do corpo em movimento para pensar suas conexões.

No convívio com os docentes e com os funcionários, lembro-me que o respeito e o valor eram dados pelo tempo que o educador estava naquela escola. Existia uma espécie de território criado, em que a sala era ocupada por um determinado docente, que os dias da semana eram prioridade dos mais antigos, pois na classificação escolhiam primeiro e como eles eram vistos pelos estudantes. Diante dessa constatação eu respeitava essa cultura e ao mesmo tempo eu pedia ajuda para desenvolver alguma ação em parceria. Realizei vários trabalhos com Biologia e Dança, Física e Dança, Literatura e Dança. Com os meus pares da disciplina de Arte, lembro-me das trocas de atividades, funcionava trocar aulas de Dança, com slides prontos, textos e até alternativas de avaliações por atividades de artes visuais, além de criar uma relação harmoniosa, eu supria uma carência e aprendia uma linguagem que não era do meu domínio. Geralmente eram poucos professores comparados a Matemática e Português.

Lembro que cada direção criava uma atmosfera de convivência diferente, em uma das escolas os profissionais chegávamos na hora da aula e quando acabavam já saíam apressados da escola, em outras, chegamos antes do horário da aula para tomar

café na sala dos professores e conversávamos. Alguém sempre trazia alguma coisa diferente para o desjejum, almoçávamos juntos na escola mesmo; nos reuníamos nos finais de semana para os conselhos ou para ajudar a pintar a escola, fazer horta e depois cozinhar juntos o nosso almoço, em que cada educador trazia alguma coisa para integrar o momento de convivência e ainda realizávamos excursões para visitar outras cidades. Nessa escola, trabalhávamos muito além do horário, era um fazer e estar prazeroso, leve, existia uma parceria, era um envolvimento com grau elevado de responsabilidade, e quando surgia algum conflito era resolvido com afeto e compreensão de ambos os lados. Dessa forma ao narrar a mim, vejo " [...] as marcas inevitavelmente ambivalentes dos usos a que é submetida e das funções a que é levada a assumir" (DELORY - MOMBERGER, 2021, p. 13).

Realmente, quando a porta da sala é fechada, resta apenas o professor e os estudantes, ao me colocar na frente, no meio, na janela ou no fundo da sala eu sempre tive a mesma impressão que tinha ao me colocar em cena, no palco, em público, um diálogo compartilhado que evidenciava os meus processos de planejamento e pesquisas e as escolhas que fiz para compartilhar e criar novos momentos de produção, ação e interação. O diálogo, o afeto, o silêncio e a escuta eram as minhas principais ferramentas pedagógicas. Acredito que apreciar literatura, música, linguagem e cultura "jovem" também me ajudava a interagir com os e as estudantes no início da docência.

Minha própria história de vida me ajudava a mostrar que a Arte poderia fazer sentido pois eu falava que eu havia sentado naquela mesma cadeira que eles, uma carteira da escola pública e era a prova viva que a Arte era uma forma de ver e agir no mundo e que também estava imbricada em diferentes profissões e se entendessem os seus processos, estariam sempre na frente. Não sei se estava certo, mas de alguma forma facilitava o processo. Escolhíamos juntos o que estudávamos nas aulas, eu levava as DCE de Arte, apresentava os conteúdos indicados para aquele ano e elencávamos alguns, era complicado no começo pois cada sala, mesmo que fossem do mesmo ano, queria se apropriar de questões distintas. Nos dois primeiros bimestres consegui adotar essa postura, mas como me exigia um tempo muito grande de preparo, ficou acordado que trabalharíamos com base nas escolhas de todas as turmas do mesmo ano. Eu tinha 16 turmas.

Minhas estratégias eram abordadas sempre partindo do corpo para pensar Arte, eu fazia as ações com os estudantes, eu não apenas mostrava eu literalmente dançava junto, fazia teatro, montava exposições com eles. Essa foi a maior contribuição da minha experiência pessoal para a construção do professorartista em mim, saber o quanto o contato próximo aos estudantes é importante para a criação de uma didática ativa e aberta à realidade de cada um e cada uma, montando um ensino mais humano.

Um dia estávamos explorando partes do corpo em contato com o chão, com o outro e uma das atividades era em grupo. Toda a turma deveria montar, em alguns segundos, uma forma no meio da sala, acabamos nos envolvendo e falando um pouco alto demais, de repente uma pedagoga entra na sala, perguntando onde estava o professor daquela turma, eu estava emaranhado no chão debaixo de alguns alunos e alunas. Fazíamos juntos e utilizávamos diários de bordo e portfólios como avaliação — uma forma de trazer a experiência deles em conta para a produção de arte, uma forma de trazer a vida deles como trago aqui minhas memórias — além de apresentações de trabalho, pesquisas, resultados de exploração e apreciações e para cumprir as exigências da escola, também tinham as provas dissertativas. Eu percebia que o rigor e a clareza dos professores de avaliar o que estava se propondo a vivenciar em Arte ajudava a colocar a disciplina no mesmo status das demais. Os estudantes tiravam sarro “vou ter que estudar para fazer prova de Arte”.

Essas escolhas apresentaram algumas situações conflitantes, a participação dos estudantes dos anos iniciais era mais tranquila, pois ocupávamos outros espaços além da sala, explorávamos outros materiais, já os dos anos finais do Fundamental e Médio, alguns não queriam experimentar ou propor algumas ações, por mais que eu respeitasse, eles tinham que apresentar alguma alternativa de como eles ou elas se apropriariam do que estávamos estudando. Em alguns casos, eu tentava conversar e explicar o propósito, em outros eu encaminhava o estudante para a equipe pedagógica. Fui percebendo que os estudantes agem e respondem de acordo com a conduta docente e que eu era testado em vários momentos, mas que o fato de ouvir, de dar voz ao estudante, de rever algumas ações, também os aproximava e com os anos naquelas escolas fui criando uma reputação que era baseada no estudar, no produzir com, no pesquisar e na qual arte era um conhecimento além do desenho.

Já no meu segundo ano de docência, consegui concentrar minhas aulas em dois colégios: Gastão Vidigal, uma escola central que apresentava uma boa estrutura — com salão de conferência e uma melhor estrutura de recursos — pois a Associação de Pais e Mestre (APMF) era muito atuante e também na Silvio M. Barros, a minha escola, que ficava na periferia. Constatando que apenas nas aulas de Arte eu não conseguiria avançar nas aulas práticas e que ambas não tinham um projeto de contraturno escolar voltado para as Artes, propus aos diretores que eu criasse um grupo de dança, justificamos que poderíamos participar do FERA³ e desenvolver uma apresentação para pleitear uma pauta no Teatro Barracão, um espaço Municipal. O projeto foi autorizado, mas fui alertado que só seria possível num horário além das minhas 40 horas e que eu teria que usar o pátio entre os turnos de aulas duas vezes por semana. Dessa forma criei o Grupo de Dança do Col. Est. Gastão Vidigal e O Projeto D-Uni - Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual Silvio M. Barros.

Elaborei alguns cartazes, distribuí pela escola e passei em todas as turmas divulgando que teríamos aulas de dança contemporânea, que eram ofertadas gratuitamente e que não precisaria saber dançar para participar, que o nosso primeiro objetivo era desenvolver uma apresentação para a Festa Junina e se apresentar no Teatro. Iniciei com 6 estudantes no Gastão e 20 no Silvio Barros, tínhamos aulas no pátio da escola, pois era coberto e o chão era o menos ruim já que a quadra era ocupada pelo projeto de esporte.

Dentro desses projetos, descobri que Maringá tem uma comunidade nipônica muito atuante e, naquele ano, comemorava o centenário de imigração japonesa no Brasil, então nas escolas tudo girava em torno desta temática. Com essa justificativa, nasce o nosso primeiro trabalho coreográfico, “Rhuta” e “A grande Travessia”, uma mescla de Yosakoi Soran, uma dança criada pelos pescadores do norte do Japão e Dança Contemporânea partindo da pesquisa de diferentes qualidades de movimento, tendo em LABAN (1978) algumas ferramentas de criação. No transcorrer das

³ O Festival de Arte da Rede estudantil do Paraná - FERA foi um programa desenvolvido pelo governo do Estado do Paraná, tendo sua 1ª edição em 2004 existindo até 2010, esse programa promoveu uma série de oficinas, formações e apresentações possibilitando mobilidade entre os estudantes e professores que ficavam sediados em um determinado Núcleo Regional de Educação - NRE, durante uma semana.

aulas/ensaios com exercícios de chão, movimentos axiais, deslocamentos e procedimentos para improvisações, sempre tínhamos outros estudantes observando nossos encontros, com isso as turmas foram crescendo. Eu também convidava os estudantes das turmas curriculares, principalmente aqueles que precisavam de nota ou não realizavam as atividades, como se fosse uma forma de recuperação da recuperação, nessas ações comecei a observar a mudança positiva de postura dos integrantes do grupo durante as minhas aulas de Arte - que para dançar tem que se dedicar.

Após a nossa apresentação nos eventos culturais da escola, recebemos vários elogios da comunidade escolar e da equipe docente e gestora, recebemos convites dos próprios professores para dançar em outras escolas em que dividiam padrão e assim o fizemos. Lembro-me da parceria dos professores que, em uma das apresentações, levaram os estudantes nos carros dos próprios professores e das pedagogas. Durante aquele ano realizamos várias apresentações e participamos do Festival Folclórico promovido pelo NRE de Maringá.

No ano seguinte, por uma questão de logística e porque eu iniciava no curso de pedagogia da UEM como aluno especial, continuei apenas com o D-Uni. Notei que aquela realidade era mais carente e que o envolvimento dos estudantes era motivador. Continuei lecionando dança contemporânea duas vezes por semana e nos sábados, e criamos “H2O - Para lavar os olhos e a alma”. Partíamos das qualidades de movimento da água como estratégia para desviar dos obstáculos, numa referência de como devemos lidar com alguns problemas enfrentados por eles.

Nesse período já estávamos em 42 integrantes e passamos a dançar em várias escolas, teatros e eventos promovidos pelo NRE, mas o nosso ponto auge era quando dançávamos para nossa comunidade. Montamos iluminação, vestimenta cênica e a quadra se transformava numa espécie de teatro, o envolvimento de todos os profissionais da escola era muito gratificante. Era o nosso grupo de Dança.

Nesse mesmo ano passei a contribuir com as ações de formação continuada dos professores de Arte. Como eu era o único com formação em Dança que integrava o quadro próprio do Magistério, eu elaborei e ministrei várias oficinas para educadores da região.

Em 2010, o D-uni passa a integrar o Viva Escola, um programa proposto pela SEED, em que o professor poderia desenvolver um projeto e teria 8 horas/aula para se dedicar a ele. Para mim era o reconhecimento da minha dedicação, uma vez que, quem indicava o docente eram os professores e a equipe pedagógica. Também, fui aprovado no programa de mestrado em Educação da PUC-PR, com bolsa da Capes e, mais uma vez, retornei para Curitiba. Com o início do Mestrado, consegui uma agenda com a Diretora Geral do Colégio Estadual do Paraná - CEP, com cartas de recomendação dos diretores das escolas que atuei, e consegui ser aceito para lecionar no CEP. O plano inicial era apenas realizar os créditos do programa e depois retornar para casa, para minha família, os meus amigos e para a minha escola, não via minha vida sem o nosso grupo de dança.

Entretanto, ao chegar no CEP, com seus 162 anos de história, me deparei com uma Escolinha de Arte que existia há 50 anos, um teatro com mais de 700 lugares e 5 mil estudantes, com 22 professores atuando no ensino da Arte a partir de sua linguagem de formação e, novamente, eu era o único graduado em Dança. Nesse contexto, vislumbrei a possibilidade da dança, como área do conhecimento, se fazer presente em várias escolas públicas do Paraná — já que o CEP era e ainda é uma referência de ensino público de excelência. Assim, trouxe comigo não apenas os saberes experienciais (TARDIF, 2010) desenvolvidos desde os meus tempos de escola como aluno, trouxe também uma possibilidade, já testada, de produzir dança na escola. A partir disso, em 2011 propus a criação do DANCEP - Grupo de Dança contemporânea do Colégio Estadual do Paraná, um projeto que nos últimos 11 anos se apresentou em 4 países e vem contribuindo para que outros professores de dança adentrem esse contexto e que a dança exista dentro da escola pública de modo mais amplo.

Considerações finais

O olhar para mim neste processo de escrita e olhar para a escola que me constitui e que eu constitui hoje de dentro dela e com ela, me dá a certeza que ainda não é tempo de pensar em considerações finais, mas sim, de refletir sobre as

considerações iniciais, pois escrever sobre dançar na escola, situando-se e produzindo dentro da escola pública, mostra-me que esse lugar ainda está em processo de construção. Precisamos ultrapassar as indicações dos documentos normativos para um fazer de corpo da dança na escola em suas múltiplas dimensões.

Ao propor como título deste artigo “A quem interessa minhas memórias dançadas na escola?” questiono-me e olho sensivelmente para minha própria trajetória de professorartista, em um movimento constante de reflexividade, descobertas e apropriação das minhas próprias experiências. Assim, " [...] quando decidimos nos apropriar da nossa própria vida, nós a contamos" (DELORY-MOMBERGER, 2021, p.03), compartilho então, para me apropriar enquanto movimento de autoformação e para que tenhamos mais vozes docentes de dentro da escola. Essa escolha também é para que outros e outras possam escolher esse lugar como continuidade profissional e interlocução com a comunidade. E ainda, para que possamos refletir sobre como as experiências na educação básica podem reverberar ao longo de toda vida, seja nas escolhas profissionais ou nas formas como os saberes constroem caminhos para atuar socialmente.

Ao entender a própria atuação na escola, é possível buscar diferentes rotas de acesso e permanência do corpo que se movimenta como linguagem artísticas, é possível contribuir para outras possibilidades de práticas pedagógicas e procedimentos artísticos além das cadeiras e carteiras imóveis nas salas de aula. Esse processo é uma investigação sobre o possível em outros espaços existentes no próprio ambiente escolar, ao mesmo tempo que é urgente a criação de outros espaços dentro e fora dele onde o corpo possa se expressar e aprender, numa perspectiva equânime com os demais saberes pertencentes às disciplinas que constituem os currículos e programas escolares.

Essas transformações não estão apenas em minhas vivências, elas estão por todo o lado e podem ser percebidas pelos docentes que ensinam Arte, que buscam nos seus próprios ensinamentos os seus momentos de dançar, pois assim, será possível compreender que "[...] o professor é considerado um sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores" (TARDIF, 2010. p.232). Desse modo, todos os atores que integram o universo escolar podem se apropriar dessas

vivências e notar que o vivenciar no corpo os saberes da dança leva à apropriação que toca todos os sentidos humanos.

Toda a minha ação enquanto professorartista se baseia a partir do ambiente escolar e dos corpos nele, em dançar com esses corpos e suas realidades, inseri-los em todo o processo de produção, ensinando e fazendo-os participar de todos os caminhos para uma produção coletiva do conhecimento, que não se caracteriza apenas com saberes artísticos, mas também com saberes cotidianos, as somas de todas as experiências pessoais, minhas e deles, que configuram uma inter-relação entre escola, estudantes, vida, educação e arte. Ao partir dessa perspectiva ampla e coletiva de produção artística pude perceber como todo e qualquer corpo, indiferente de sua relação sociocultural ou formato, pode dançar quando a dança a qual é inserido é feita por ele e para ele, levando todas as suas particularidades em consideração e como mote criativo, um corpo recheado de possibilidades.

A arte e a vida que pulsam em meu fazer docente (DEWEY, 2010), e isso me influencia diariamente a trabalhar com os corpos que ocupam a escola, nas mais diversas formas com as quais eles surgem, fazendo com que a arte os integre em sua multiplicidade. Foi só com o meu saber de experiência (TARDIF, 2010) escolar, desde aluno às várias fases como professor, que tive ferramentas e conhecimento para compreender essa realidade. Essas experiências de vir da escola e de dançar na escola que me fizeram escolher esse ambiente como meu espaço estético de produção.

Portanto, concordo que a construção das narrativas bibliográficas coloca os educadores e os diferentes profissionais que integram a educação em seus diferentes níveis de ensino "[...] numa posição de actores, que são construtores do seu próprio saber" (CAVACO, 2015. p. 80). Contudo, escrever sobre o feito na área da dança na escola pública de educação básica é uma forma de existir e dialogar com outros, na busca de novas metamorfoses (NÓVOA, 2019) para a escola e para o próprio processo de fazer e pensar a dança e que, desse modo, as vozes dos professores e professoras que estão nesse contexto sejam parte desse movimento.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica** – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura (auto)biográfica* – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAMBIRRA, Wanda. **Dançar e sonhar**: a didática do Ballet infantil. Belo Horizonte: I. Arte, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018.

Curso de Balé - Royal Academy of Dancing. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

CAVACO, Carmen de Jesus Dores. **Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber** - contributos da abordagem biográfica. Cadernos CEDES [online]. 2015, v. 35, n. 95 [Acessado em 09 de agosto de 2022] , pp. 75-89. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146876>>. Epub Jan-Abr 2015. ISSN 0101-3262. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146876>.

DELORY-MOMBERGER, C. **Da condição à sociedade biográfica**. Educar em Revista, Curitiba, v.37, 77147, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/5p834hfdB9WTpkgJFt7DmMn/?lang=pt> Acessado em 26 jul. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006.

_____. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passegi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2011.

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

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. Tremores: **Escritos sobre experiência**; Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldo. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança**: arte e ensino. 1ª ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

NÓVOA. Antônio. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. 2003. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1/21205-ce.pdf>. Acesso em 04 de agosto de 2022.

NÓVOA, A. (2019). **Professores e sua formação em tempos de metamorfose escolar.** *Educação & Realidade*, 44 (3), 1–14. Acesso em 10 de agosto de 2022. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>

NÓVOA, ANTÓNIO. **Formação De Professores E Profissão Docente.** 1o Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991).

ONUKE, G. M. **Metodologia do ensino da dança.** In: ZAGONEL, B. (Org.). Metodologia do ensino de arte. Curitiba: IBPEX, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Arte: ensino médio.** Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em: 19/01/2023

Aceito em: 06/03/2023