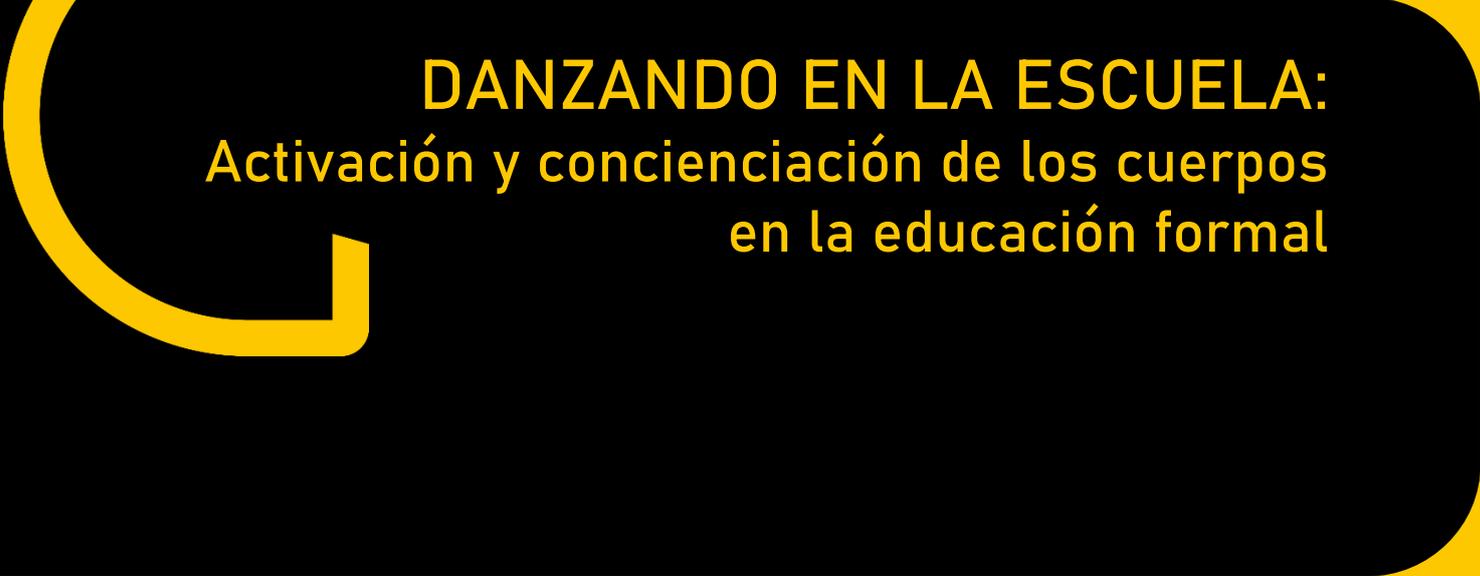




**revista
brasileira
de estudos
em dança**



**DANZANDO EN LA ESCUELA:
Activación y concienciación de los cuerpos
en la educación formal**

Bruna Ramos Tomaz

Giancarlo Martins

Mabile Borsato

TOMAZ, Bruna Ramos; MARTINS, Giancarlo; BORSATO, Mabile. Danzando en la escuela: Activación y concienciación de los cuerpos en la educación formal. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, v. 2, n. 3, p. 67-98, 2023.



RESUMEN

El presente artículo pretende investigar las posibilidades de inserción de prácticas artístico-pedagógicas en Danza en la educación formal y básica. Al observar con atención el contexto escolar y para como se ha configurado/se configura la estructura institucional curricular y física de la escuela (GABARDO, 2020; VASCONCELLOS, STORCK, MOMOLI, 2018; MARQUES, 2014), encontramos las impresiones que esta deja en los cuerpos que hacen parte de ese ambiente (KATZ Y GREINER, 2005). Percibiendo la realidad en la cual se inserta la enseñanza de Arte en Brasil, indagamos y testamos como se pueden llevar a cabo procedimientos de creación-enseñanza-aprendizaje en Danza en la escuela, articulando estas prácticas con las ideas de la creación de comunidades de aprendizaje y de pedagogía comprometida (HOOKS, 2017, 2020, 2021), así como de conceptos/prácticas de consciencia corporal y creación de discursos vía cuerpo (ROEL, 2020; SETENTA, 2008).

PALABRAS CLAVE Cuerpo; Danza; Educación; Escuela;
Enseñanza-aprendizaje.

DANZANDO EN LA ESCUELA: Activación y concienciación de los cuerpos en la educación formal

Bruna Ramos Tomaz (UNESPAR - FAP) ¹
Giancarlo Martins (UNESPAR – FAP) ²
Mabile Borsato (UNESPAR – FAP) ³

¹ Bachillera y Licenciada en Danza por la UNESPAR/FAP. Actúa como profesora del componente curricular Arte en la red pública del estado de Paraná. A lo largo de la graduación fue becaria de los Programas de Iniciación a la Docencia (PIBID) e Iniciación Científica (PIBIC). ORCID ID: 0000-0002-2319-0877.

² Artista de la Danza, profesor e investigador del Programa de Posgrado en Artes y de las Graduaciones en Danza de la UNESPAR/FAP. Doctor y Magíster en Comunicación y Semiótica por la PUC-SP. Integró la equipe de investigadores del Programa Rumos Itaú Danza y colaboró con la Enciclopedia de Danza del Instituto Itaú Cultural. ORCID ID: 0000-0003-1038-5701.

³ Artista-docente de la Danza. Doctora en Teatro por el programa de Posgrado en Teatro de UDESC-SC y magíster en Danza por el programa de Posgrado en Danza de UFBA-BA. Profesora colaboradora de los cursos de Bachillerato y Licenciatura en Danza de la UNESPAR/FAP-PR. ORCID ID: 0009-0005-2944-9332.

DONDE NACE EL DESEO DE MOVIMIENTO ⁴

*En este trabajo se encuentran deseos, denuncias, inquietaciones.
Encuéntrense posibilidades de movimiento.
¿Por qué la escuela? ¿Qué hay en este ambiente que llama tanta
atención?
Y ¿qué el movimiento, el cuerpo y la danza tienen que ver con eso?
Experiencias escritas, habladas, movilizadas.
Es posible leer, oír, mover, pausar, observar, ir y volver.
Todo es cuerpo.
La decisión es tuya.
Eso es una invitación:*



Figura 01 - Registro de Aula: práctica de Danza hecha con educandos del 6º año del Colégio Estadual Papa João Paulo I, elaborada en una de las regencias de la Pasantía Supervisionada Obligatoria III.
Foto hecha por las personas autoras del texto.

El presente trabajo tiene por objetivo investigar la presencia de la Danza en contexto de la Educación Básica, a partir de

⁴ Este trabajo contiene experiencias-invitaciones audiovisuales. Acceda la Experiencia 1: <https://youtu.be/MDt0d0Q0Pik>

experiencias y prácticas artístico-pedagógicas que invocan y empoderan los diversos modos de ser/estar en el mundo como posibilidad, placer y libertad de crear-enseñar-aprender.

Al mirar este ambiente, procuramos percibir cómo esta estructura institucional, curricular, con jerarquías y burocracias, y la estructura física de la escuela, atraviesan los cuerpos (KATZ y GREINER, 2005) y que tipo de experiencias quedan impresas en los mismos. Cuestionamos de qué forma esta estructura permite o no la presencia de la Danza en este contexto.

Observando los diversos trabajos ya desarrollados acerca de la temática *Danza y/en la escuela* (MARQUES, 1999, 2003, 2010, 2014; MAÇANEIRO, 2008; STRAZZACAPPA, 2001, 2002-2003; CASTRO, 2013; GABARDO, 2020, etc.), comprendemos y reconocemos los avances y las conquistas que ha hecho la Danza en la Educación. Tenemos bibliografías que nos apoyan, profesoras licenciadas actuantes en la educación básica dentro del componente curricular Arte. Tenemos, en algunas escuelas, proyectos de danza para estudiantes e incluso para la comunidad externa. Pero, ¿es suficiente?

¿Es suficiente tratar la danza como material de apoyo o refugio para las festividades escolares? ¿Es suficiente una carga horaria mínima y repartida con otras actividades? ¿Es suficiente pautar elecciones estéticas para el trabajo con danza en la escuela en redes sociales cada vez más restringidas de reflexiones? ¿Es suficiente proponer danzas que insisten en padrones de cuerpo y movimiento? ¿Es de verdad suficiente? ¿Suficiente es la palabra? Una avalancha de problematizaciones que caminan en dirección a la discusión sobre el cuerpo-espacio-tiempo de la Danza y su relación con diferentes contextos educacionales.

¿Cuáles son las danzas que estamos insertando en estos contextos? ¿Estamos movilizando con rigor y compromiso las posibilidades y deseos que cada cuerpo tiene/trae? ¿O quizá aún, en mayoría, encontramos cuerpos inertes, sin tono para comprometerse con asuntos y temas que aparecen en los componentes curriculares – y aún menos con cuestiones sociales, estéticas y políticas?

El enfoque de esta escrita no es mostrar las fallas que existen en los currículos, materiales didácticos y documentos oficiales que dan las directrices y normas para la educación en Brasil, tampoco contestar a todas las indagaciones que orbitan nuestras prácticas y reflexiones acerca de la danza en la escuela, pero quizá precisamos ‘repetir repetir - hasta que quede distinto’ (BARROS, 2016, p.16, *traducción nuestra*), aún más, reconocer: el cuerpo está silenciado. Puesto entre cuatro paredes, sentados en sillas incómodas, con quince minutos (tiempo medio de intervalos en las escuelas) – o, por lo máximo, cincuenta, cuando hay clase de Educación Física en el cuadro de clases – para correr, rodar, gritar, interactuar y mover el cuerpo, continuamos precisando implorar para un poco más de espacio para mover y lubricar las articulaciones y para crear un poco más de tono en el sistema muscular. Seguimos luchando para la inserción y empleabilidad de profesionales de la Danza en escuelas, constantemente insistimos en la elaboración de concursos públicos y criterios de selección justos, que reconozcan y valoren los saberes desarrollados por esta área de conocimiento.

Con eso en vista, problematizamos en esta pesquisa el recorrido de inserción, manutención, avance y retroceso de la Danza en la Educación Básica, buscando comprender los sentidos de esa para el ambiente de formación. A partir de ese punto, investigamos cómo se pueden llevar a cabo procedimientos artístico-pedagógicos en Danza en articulación con ideas de pedagogía comprometida y del concepto de comunidades de aprendizaje (HOOKS, 2017, 2020, 2021), acercándose, también, de conceptos/prácticas de consciencia corporal y creación de discursos vía cuerpo (ROEL, 2020; SETENTA, 2008). Reflexionamos acerca de la colaboración de esas articulaciones para la autonomía de los cuerpos y la creación de sujetos comprometidos y responsables por el espacio de creación-enseñanza-aprendizaje.

Así, además de la pesquisa bibliográfica, se utiliza también, al largo de la escrita, relatos de experiencia sobre las vivencias y discusiones hechas durante las asignaturas ofertadas en el curso de Bachillerato y Licenciatura en Danza de Universidad Estadual de

Paraná (UNESPAR/FAP), en especial, las discusiones y prácticas de las asignaturas Pasantía Supervisionada Obligatoria III y IV⁵, elaboradas, respectivamente, en escuelas de enseñanza básica de red Estadual (Enseñanza Fundamental II - clases de 6º años, Enseñanza Media - clases de 1º año)⁶, de modo que los momentos de observación, asistencia y regencia en clase atraviesan y colaboran directamente con la presente escrita.

También manchan la investigación las experiencias de las personas autoras como artistas-docentes en la enseñanza formal y no formal, en clases de danza extracurriculares, proyectos sociales, producciones culturales y diferentes momentos que atraviesan los cuerpos e integran la colección de informaciones que aquí escriben. Las experiencias realizadas en aula con estos grupos colaboran de manera directa en la reflexión acerca de la inserción de la Danza en ambiente escolar y los diferentes modos como esa puede ser vista.

Esa pesquisa nace de varias dudas y una certeza: que la escuela es el lugar de ejercitar el mundo, “de [...] dar a todos, independiente de antecedentes, talento natural o aptitud, el tiempo y el espacio para salir de su ambiente conocido, para superarse y renovar (y, por lo tanto, mudar de manera imprevisible) el mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.10). Ejercitar y poner sobre la mesa (y en toda la escuela) las cuestiones del cuerpo: tensiones, cambios físicos, limitaciones anatómicas, amores, amistades,

⁵ Las Pasantías Supervisionadas Obligatorias III y IV del grado en Danza de la Universidad Estadual del Paraná (UNESPAR - Campus Curitiba II) posee una carga horaria de 134h cada una y enfoca la experiencia en Enseñanza Fundamental (obligatoria) y Educación Infantil (facultativo), para la Pasantía III y en la Enseñanza Media para la Pasantía IV (UNESPAR, Art. 8º, III, 2013). La pasantía se compone por momentos de caracterización, observación, asistencias y regencias, momentos que trabajan la presencia, diálogo y vínculo entre escuela, profesor supervisor (profesor del componente curricular en el cual se hace la pasantía) y, principalmente, graduandos y estudiantes de la educación básica.

⁶ Además de estos momentos específicos, manchan este textos las experiencias vividas en los proyectos extracurriculares de enseñanza, investigación y extensión ofrecidos por la universidad como el Programa Institucional con Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID), ofertado para los estudiantes de los primeros y segundos años de las graduaciones, donde estos son invitados a adentrar el ambiente de enseñanza formal y participar de las clases del componente curricular Arte, con el fin de acercarse de la práctica docente en este contexto. Y también el Programa Institucional con Beca de Iniciación Científica (PIBIC), que permite un cambio entre docentes y estudiantes en el ámbito de la investigación académica. Firmando el compromiso entre teoría y práctica establecido en el curso de Bachillerato y Licenciatura en Danza.

aprendizajes, futuro, privilegios e injusticias sociales, políticas, emociones y vulnerabilidades, deseos de vida, inventividad, creación de nuevas realidades, en fin, de encontrar cuestiones que nos rodean y nos ocurren y moverlas de alguna manera. Es de aprender y confrontarse con lo que está presente en los contextos en que vivimos y pensar en las posibilidades que se abren cuando danzamos y creamos nuevas formas de estar en el mundo.

Los cuerpos que aquí comparten estas experiencias son frutos, también, de danzas vividas en piso de escuela(s). Escuelas municipales y estaduais de la ciudad de Rio Negrinho - SC, Lages - SC y Bauru - SP y tantos otros terrenos ocupados. Clases curriculares, extracurriculares y en espacios informales de danza en ambientes formales. Movemos nuestros cuerpos en diálogo con ambientes de enseñanza formal danzando con/por/en la escuela. En una danza de pasado-presente-futuro recordamos del piso irregular, pero, también, de las tantas alternativas que eran apresentadas en estos contextos – y que hoy ya no existen por cuenta del constante desmontaje y desguace de la educación en Brasil – encontrábamos, en la Danza, prácticas que colocaban el cuerpo en movimiento y se mostraban un lugar de encuentro, colaboración y placer en este espacio escolar.

Por habernos sido estudiantes 'bailadores', experimentamos la escuela de varias maneras: tanto con espacios y personas que incentivaban y posibilitaron la experiencia e investigación del movimiento, la enseñanza-aprendizaje y las posibilidades de un cuerpo comprometido, cuanto de percibir y encontrar personas que predicaban fielmente una escisión cuerpo mente y prefirieron frenar – quizá por desconocimiento – las posibilidades de creación y experiencias vía cuerpo. Con todas esas experiencias e informaciones inscritas en el cuerpo, percibimos y reconocemos, cada vez más, que este espacio de la escuela como un lugar de creación de potencias de vida y de aprendizajes que, cuando entendidos y aceptados como aprendizajes que se dan en el y por el cuerpo – y generan movimiento interno y externo – celebran la práctica de la libertad, la escuta y la solidaridad.

De ese modo, insistimos en la danza dentro del ambiente escolar, en la danza como área de conocimiento especializada en movimentar estructuras y enseñar, además de contenidos que aparecen (o no)⁷ en los currículos y documentos oficiales (espacio, tiempo, desplazamiento, formas, rodamientos, saltos, giros y etc.), modos de ser y estar en el mundo de manera consciente. Se pretende, en esta investigación, invocar en el contexto escolar, procesos artísticos-pedagógicos en Danza que ultrapase los pasos y las coreografías y enseñan a vivir con más plenitud en los ambientes intra y extra escolares (HOOKS, 2017, p.13, 26).

Para esta vivencia con más plenitud, elegimos una danza con teor investigativo y experimental, que valora las experiencias y los procesos, con foco en la relación de los sujetos con el ambiente, consigo mismas y con las cuestiones que se colocan, tanto por medio de los asuntos que traen los materiales -- de la escuela o de la profesora, cuanto los materiales que vienen con en cuerpo para el aula y manchan las fronteras entre arte y vida, escuela, danza y cotidiano. Investigamos el aula y las clases de Danza en cuanto este ejercicio diario de activación y conciencia del cuerpo y de sus cuestiones, donde el aprendizaje tenga potencial libertador y pueda “ser compartido en diferentes registros de discurso” (HOOKS, 2021, p.93). Pero parece que martillar sobre el mismo clavo es llover sobre mojado. Y es?

DANZANDO POR LA ESCUELA: POR CUÁLES ESTRUCTURAS SE DAN LOS MOVIMIENTOS⁸

¿Qué hay en este espacio escolar? Lo que se muestra y lo que se ve?
¿Cuáles experiencias los cuerpos viven y crean en esta estructura?
¿Cuáles son permitidas de ser creadas?
Experimentar un paseo por las estructuras
para que posamos, en seguida, percibir otras.

⁷ La inserción y mantenimiento de la Danza en cuanto lenguaje específica en los componentes curriculares y documentos oficiales que orientan la educación básica brasileña, con haceres, prácticas y conocimientos específicos, ocurre, casi siempre, de manera retrasada y menos efectiva en relación a las otras áreas de conocimiento del Arte (STRAZZACAPPA, 2002-2003). Este punto será tratado con más atención en el Capítulo 2 del presente artículo.

⁸ Acceda la Experiencia 2: <https://youtu.be/w-aGQWjuXCk>



Figura 02 - Registro de Aula: cuerpo, espacio escolar y creación-enseñanza-aprendizaje en relación. Registro hecho durante la observación en la Pasantía Supervisionada Obligatoria III, en una turma de 6º año del Colégio Estadual Papa João Paulo I.

Foto hecha por las personas autoras del texto.

Al elegir y reconocer la enseñanza formal/educación básica como campo potente de investigación y pesquisa en Danza, entendemos este sobre la perspectiva que trae Gadotti (2005). Según el autor:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. (GADOTTI, 2005, p.02)⁹

En Brasil, la educación básica, según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional/LDB (BRASIL, Ley nº 9.394, 1996), debe ser ofrecida por el Estado, de manera obligatoria y gratuita, de los cuatro a los diecisiete años de edad y es organizada

⁹ La educación formal tiene objetivos claros y específicos y es representada principalmente por las escuelas y universidades. Ella depende de una directriz educacional centralizada como un currículum, con estructuras jerárquicas y burocráticas, determinadas a nivel nacional, con órganos fiscalizadores de los ministerios de educación. (GADOTTI, 2005, p.02) *Nuestra traducción.*

en Pré-escuela/Educación Infantil, Enseñanza Fundamental (años iniciales y finales) y Enseñanza Media (BRASI, Art. 4º, Ley nº 12.796, 2013).

En este contexto, la inserción de la Danza, así como de otras áreas de conocimiento de las Artes, aparentemente se da, desde siempre, de manera poco precisa y genérica. En la versión de 1996 de la LDB la enseñanza de Arte empieza a aparecer como componente curricular obligatorio, no obstante, sin citación específica de lo que integraría este componente. La descripción de las cuatro áreas específicas comprendidas en el componente curricular Arte ocurre apenas en la alteración hecha en el año 2016 (20 años después), cuando se declara en el Art. 26 § 6º que “Las artes visuales, la danza, la música y el teatro son los lenguajes que constituyen el componente curricular de que trata el § 2º de este artículo” (BRASIL, Redactada por la Ley nº 13.278, de 2016). Gabardo (2020) resalta aún otras alteraciones en la LDB/1996 que implican en la inserción y permanencia de los lenguajes artísticos en el contexto escolar:

1. A linguagem da música passou a ser *conteúdo obrigatório*, mas não exclusivo, do componente curricular Arte – Incluída pela Lei nº 11.769/2008 –. A Lei nº 13.278/2016 passa a substituir a Lei nº 11.769/2008. *Nela constituirão como parte do componente curricular de Arte as artes visuais, a dança, o teatro e a música, igualmente obrigatórias.* [...]

3. A Lei nº 13.415/2017 exclui da LDB as descrições sobre promover o desenvolvimento cultural dos/das estudantes e a obrigatoriedade da sua execução nos diversos níveis da Educação Básica. A substituição vigente do texto apenas ressalta o ensino obrigatório da Arte, especialmente em suas expressões regionais. (GABARDO, 2020, p.85, *grifos nossos*)¹⁰

En medio de tantos procesos y discusiones, tantos va y viene, los profesionales de la Danza insisten en elaborar distintos

¹⁰ 1. El lenguaje de la música pasó a ser *contenido obligatorio*, pero no exclusivo, del componente curricular Arte – Incluida por la Ley nº 11.769/2008 –. La Ley nº 13.278/2016 pasa a sustituir la Ley nº 11.769/2008. *En ella se constituyen como parte del componente curricular de Arte las artes visuales, la danza, el teatro y la música, igualmente obligatorias.* [...]

3. La Ley nº 13.415/2017 excluye de la LDB las descripciones sobre promover el desarrollo cultural de los/las estudiantes y la obligatoriedad de su ejecución en los diversos niveles de la Educación Básica. La sustitución vigente del texto apenas destaca la enseñanza obligatoria de Arte, especialmente en sus expresiones regionales. (GABARDO, 2020, p. 85, *grifo nuestro*) Nuestra traducción.

modos de esta área de conocimiento adentrarse y permanecer en el espacio escolar, sea por las vías curriculares o extracurriculares – pues ambos los tipos de inserción traen consigo sus dificultades. Hemos creado y insistido en modos de movimentar y hacer con que los cuerpos aparezcan más, que la imaginación y la creación estén presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en la danza y en otras áreas de conocimiento de las Artes, como en todos los otros tipos de conocimiento que pasan por este ambiente. Pero

Obviamente, o sistema escolar brasileiro, tal qual se encontra, tem exercido de forma espetacular sua função de manutenção de estruturas político-sociais, sendo a escolarização e a banalização da arte personagens importantes desse roteiro (vide MARQUES, 1996). Do mesmo modo, o artista/docente, tal qual discutiremos, não é bem vindo em um sistema fechado, retrógrado, preguiçoso e conservador que deseja perpetuar a ingenuidade, o senso comum e o consumismo. Por isso, sempre afirmei, transformar a dança/arte na escola é também transformar a própria escola. (MARQUES, 2014, p.235)¹¹

La inserción de estos profesionales en el contexto escolar, casi nunca bienvenidos o comprendidos, también debe recibir atención. Al adentrar en este contexto, lo que se encuentra es, todavía, la exigencia de que cada docente, aunque tenga una formación específica (licenciatura en Danza, Música, Teatro, Artes Visuales), lleve cabo de los contenidos de todos los lenguajes, raras son las escuelas que cuentan con recursos (estructurales y financieros – liberados por el Estado), para contratar un profesional especializado en cada lenguaje.

Más allá de sufrir con la herencia de la polivalencia, profesoras pasan por Procesos Selectivos Simplificados (cuyas contrataciones son con tiempo limitado y involucran una serie de pérdidas de derechos laborales) que paran de cobrar de manera equilibrada los contenidos de los cuatro lenguajes artísticos y, generalmente, tienden a cobrar más contenidos acerca de un

¹¹ Obviamente, el sistema escolar brasileño, tal cual se encuentra, ha ejercido de forma espectacular su función de mantenimiento de estructuras político-sociales, siendo la escolarización y la banalización del arte personajes importantes de ese plan (véase MARQUES, 1996). De la misma forma, el artista/docente, tal cuál discutiremos, no es bienvenido en un sistema cerrado, retrógrado, perezoso y conservador que desea perpetuar la ingenuidad, el sentido común y el consumismo. Por eso, siempre he afirmado, transformar la danza/el arte en la escuela es también transformar la propia escuela (MARQUES, 2014, p.235) *Nuestra traducción.*

lenguaje, excluyendo, así, profesionales de otras áreas. Puede observarse esta situación en el último Proceso Selectivo Simplificado (SEED-PR - Edital nº30/2022)¹². A pesar del Edital del PSS considerar como contenido para la prueba los cuatro lenguajes (si bien de manera desequilibrada), en la prueba todas las cuestiones de la parte de *conocimientos específicos*, preguntaban sobre Artes Visuales, excluyendo y desconsiderando los saberes y los profesionales de Danza, Música y Teatro¹³.

Entonces, fragilizados por los documentos que orientan la enseñanza en las escuelas, la Danza y todas las otras áreas del conocimiento artístico sigue remando en contracorriente (GABARDO, 2020, p.84-86; VASCONCELLOS, STORCK, MOMOLI, 2018, p.245-259). Alteraciones constantes en la Ley de Directrices y Bases/LDB desde su implantación (BRASIL, Ley nº9.393/1996) y cambios que presentan el Arte y sus áreas específicas, sea como actividad escolar, como área temática, como componente curricular o, aún, como asignatura, debilitan la presencia de procesos artísticos-pedagógicos en ambiente de enseñanza formal y dificultan el entendimiento de personas no profesionales del área acerca de las posibilidades y relevancia de las Artes para, no solamente enseñar a 'hacer arte', sino para formar ciudadanos atentos e individuos interesados y responsable por los ambientes que ocupan. En la modificación hecha en 2017, la LDB

exclui as frases “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” e “nos diversos níveis da educação básica”. O que temos agora é um texto pífio que reduz o espaço e o papel da arte na escola ao subtrair conquistas importantes. Dado o histórico de lutas para a efetivação do ensino de arte na educação básica, bem sabemos que tais reformulações na legislação não são neutras, muito menos apartidárias, o que nos

¹² Disponible en: <https://www.educacao.pr.gov.br/pss>

¹³ Constantemente los contenidos de Danza encuentranse, también, en otras áreas de conocimiento. Aunque considerada y reconocida como lenguaje específica de las artes, “ella es presentada como complemento en las clases de música [...], como contenido de la Educación Física, cuando aparece en las conmemoraciones cívicas del calendario escolar. Cuando la danza finalmente es ofrecida en el ambiente escolar como actividad en sí, aparece como asignatura optativa de carácter extracurricular” (STRAZZACAPPA, 2002-2003, p.74). Este asunto afecta directamente el entendimiento e inserción del profesional de Danza en este contexto, pero merece ser tratado de manera específica.

convoca a assumir atitudes diante de tais apagamentos em uma tentativa de reversão e contestação do atual texto. (VASCONCELLOS, STORCK, MOMOLI, 2018, p.248)¹⁴

La permanencia de las Artes en la escuela se pone en juego a todo momento. El modo como ella se presenta en los textos y documentos orientadores de la educación no es inocente y trae consigo un ideal de cuerpo que pueda medirse por competencias y habilidades, como lo que se presenta en la Base Nacional Común Curricular/BNCC (BRASIL, 2018). Ahí, la producción de conocimiento existe solamente para servir de producto y la cre(actividad) de la mente sirve solo para ser comprada y vendida por grupos económicos vigentes, todo eso importa más de lo que la cre(acción) que ocurre con el cuerpo en movimiento de reflexionar críticamente.

Se nota ese modo de mantenimiento de los cuerpos cuando, al adentrar a la Enseñanza Media, periodo en que los jóvenes acercarse de la mayoría y de la posibilidad/necesidad de trabajar para sostenerse o sustentar sus familia, la BNCC dilui o hace con que desaparezca los cuatro lenguajes del Arte y “[...] con excepción de la lengua portuguesa, los demás lenguajes se reúnen y se limitan a siete competencias específicas y sus respectivas habilidades” (*ibidem.*, p.255-256).

Más allá de ese mantenimiento de una estructura institucional, hay, en la escuela, una estructura física bien establecida y un cotidiano vivido, con sus costumbres: en el centro hay pupitres, sillas, ventanas altas, corredores apretados y clases pequeñas (o con un buen tamaño, pero superpobladas), se aprietan algunos cuerpos con el intuito de que estos aprendan sobre cuestiones del mundo y desarrollen estas *competencias* y *habilidades* para ser ‘útiles’ en nuestra sociedad. La herencia moderna y su insistente necesidad de categorización refleja en los

¹⁴ excluye las frases “de forma a promover el desarrollo cultural de los alumnos” y “en los diversos niveles de la educación básica”. Lo que ahora es un texto pifio decepcionante que reduce el espacio y el papel del arte en la escuela al sustraer importantes conquistas. Dado el histórico de luchas para la efectivización de la enseñanza básica, sabemos bien que tales reformulaciones en la legislación no son neutras, menos aún apartidistas, o que nos convoca a asumir actitudes frente de tales borramientos en una tentativa de reversión y contestación del actual texto (VASCONCELLOS, STORCK, MOMOLI, 2018, p.248) *Nuestra traducción.*

procesos de enseñanza-aprendizaje el potencial utilitario y poco crítico de la relación cuerpo y contexto. Cuerpo casi siempre entendido como una tabla rasa, no como resultado de un largo proceso evolutivo, un sistema de elevada complejidad que se encuentra en permanente interacción con su ambiente relacional: naturaleza y cultura.

Como ya fue dicho en la experiencia audiovisual que abre la presente escrita, así como la estructura musculoesquelética del cuerpo que somos, también hay, en la escuela, una estructura física que asegura que ciertos movimientos no sean hechos: cámaras de seguridad, cadenas que cierran puertas y portones, horarios para seguir, ambientes para frecuentar apenas con supervisión (biblioteca, parque, área externa, laboratorio de informática, etc.).

Todos estos elementos hacen parte de lo que los autores Masschelein y Simons (2018, p.52-66) afirman ser las “tecnologías escolares”. Es necesario resaltar que estas tecnologías son, de hecho, importantes, pero, ya hace mucho tiempo que son utilizadas de maneras tergiversas por grupos específicos (casi siempre políticos y/o religiosos) con interés en controlar este ambiente y sacar su potencial de transformar el mundo. Son grupos que intentan quitar el potencial que tiene la escuela de suspender, por algunas horas y en algunos momentos, el tiempo de producción, funcionalidad, investimento, desigualdad social y transformar ese tiempo en tiempo de libertad para aprender sobre cuestiones del mundo, sin que estas les afecten como problemas, pero que se tornen conocimiento y generen interés verdadero en el momento presente (*ibidem.*, pp.33-37).

Esas tecnologías escolares, la estructura física de la escuela y todos los desguaces que ocurren en las legislaciones y además de ellas, son informaciones que participan del ambiente donde están insertos y con el cual se relacionan los cuerpos de profesores, funcionarios y estudiantes. Estos cuerpos serían lo que las autoras Katz y Greiner (2005) llaman de “corpomídia”, y estas relaciones entre cuerpo y ambiente involucran “[...] flujos permanente de información” donde “hay una tasa de preservación que garantiza la unidad y la sobrevivencia de los organismos y de

cada ser vivo en medio a la transformación constante que caracteriza los sistemas vivos” (KATZ y GREINER, p.130).

Según las mismas autoras, las informaciones que advienen del ambiente en que el cuerpo se inserta, entran en negociación con las ya existentes y tornan-se cuerpo, o sea, imprimen en el cuerpo necesidades, deseos y comportamientos que ocurren de acuerdo con este cambio siempre constante con el ambiente, un flujo indetenible de transformaciones y mudanzas y que, como dicho anteriormente, se quedan en el cuerpo a partir de la necesidad de sobrevivir y adaptarse a este sistema, Así

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. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (KATZ e GREINER, p.131, 2005)¹⁵

En este sentido, los cuerpos que ocupan ese espacio escolar son, entonces, resultados (en constante transformación, es claro) del cruzamiento con toda una especie de información dispuesta en este molde de educación.

Esa educación, donde las principales informaciones que cruzan los cuerpos dicen respecto a permanecer en una misma posición durante la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el conocimiento es, la mayoría de las veces, apretado entre un pupitre y otro – aún cuando no precisaría ser, donde hablar y escuchar no son acciones activas, sino mecánicas y pasivas, también es una educación para y de los cuerpos. Sin embargo, esta es una educación para cuerpos que van necesitar sobrevivir en ese sistema y, o aceptan y permiten que las informaciones de esa lógica de (no) movimiento se tornen cuerpo,

¹⁵ El cuerpo no es un medio por donde la información simplemente pasa, pues toda información que llega entra en negociación con las que ya están. El cuerpo es el resultado de estos cruzamientos, no un lugar donde las informaciones son solamente abrigadas. Es con esa noción de mídia de sí mismo que el corpomídia aborda, y no con la idea de mídia pensada como vehículo de transmisión. La mídia a la cual el corpomídia se refiere dice respecto al proceso evolutivo de seleccionar informaciones que van constituyendo el cuerpo. La información se transmite en proceso de contaminação. (KATZ y GREINER, p.131, 2005) *Nuestra traducción.*

o estarán siempre en proceso de fuga, procurando grietas para ‘desordenar’ y desarrollando otras informaciones para ese ambiente: la agresividad, el tedio, el habla o el grito alto ‘sin razón’.

En este contexto, el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en la Danza – ya desfasado por todos los retrasos y manutenciones institucionales – puede aparecer como algo sin tonus, sin conciencia, tergiverso por ideas de que “[...] el papel de la educación en danza – entendida solamente como enseñanza – se sintetiza a ‘pasar’ técnicas y pasos, hacer ejercicios y decorar secuencias” (MARQUES, 2014, p.232). Y, a pesar de comprendernos el valor de los pasos, las secuencias y de la técnica, se admite para la presente investigación que estes son parte del proceso, son y ayudan a crear estrategias y a dar sustrato para que los cuerpos posan crear y experimentar, pero no deben ser el objetivo final de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza. Hasta mismo los formatos de los procesos artístico-pedagógicos en Danza precisan ser movilizados y movilizadores en estas estructuras.

Con esta perspectiva general, comprendemos que la escuela es un espacio a ser conquistado día tras día y en constante mantenimiento en sus formas de acceso – legislación, pesquisa, formación docente, formación continuada, proyectos de extensión, etc. – por aquellos que creen en el arte en cuanto creadora de potenciales de vida y de demandas socio políticas. Se trata, pues, de llevar la atención hasta la presencia de los cuerpos reales que ocupan este espacio y las condiciones ya existentes, ir más allá de la promulgación de las leyes,

[...] – embora sempre cientes, e nunca esquecidos, de que por ela ocorrem inúmeros afastamentos – e agir na promulgação da importância e potência do trabalho com a Arte, a qual contribui significativamente na formação dos/das estudantes. Desse modo, deve-se assegurar e discursar o valor daquilo que se faz com a Arte dentro dos espaços da escola e as efetivas contribuições da sua experiência no desenvolvimento dos alunos e alunas. (GABARDO, 2020, p.91)¹⁶

¹⁶ [...] – aunque siempre cientes, y nunca olvidados, de que por ella ocurren inúmeros alejamientos – y actuar en la promulgación de la importancia y potencia del trabajo con el Arte, la cual contribuye significativamente en la formación de los/las estudiantes. De ese modo, se debe asegurar y discursar el valor de aquello que se hace con el Arte dentro de los espacios de la escuela y las efectivas contribuciones de su

Así, al saber y percibir todas las dificultades y vaciamientos que circulan la presencial del Arte y, en el caso del presente trabajo, de la Danza en la escuela, eligiese en esta pesquisa trabajar en y más allá de lo que se identifica. Se cuestiona: ¿porque aún insistimos en danzar en la escuela y cuáles las posibilidades de acción de la Danza para este campo con tantas grietas y lleno de batallas?

Elegimos aquí, pensar en cómo activar la presencia de los cuerpos presentes en nuestras clases para otras experiencias con/vía cuerpo, para la relación provocante consigo y con el ambiente. Reflexionar críticamente – a través de la escrita y del desplazamiento del cuerpo en sí mismo y en el espacio que ocupa – con ejercicios de activación y concientización: ¿Cómo movilizar los cuerpos para otros tipos de información y guardar en el proceso de enseñanza-aprendizaje otros tipos de experiencias que se utilizan del sentase, del oír, de la exposición, pero traen otro tonus? ¿Cómo activar cuerpos para otras experiencias y para la negociación con otras informaciones que traen la duda, el placer, la autonomía y la elección sobre lo que mover como caminos metodológicos? ¿Cómo danzar en esta escuela?

ENCONTRANDO LOS CUERPOS Y ADENTRANDO EN EL CONTEXTO: ACTIVAR Y AMPLIAR POSIBILIDADES PARA/CON EXPERIENCIAS EN DANZA¹⁷

¿Por cuáles caminos podemos activar nuestras estructuras para diferentes modos de experiencia? ¿Sobre cuáles estructuras hay que poner más conciencia? ¿Cuáles posibilidades tenemos para moverlas? Experimentar una práctica de activación de las estructuras del cuerpo y, quizá así, poder, juntos, ampliar nuestras posibilidades de crear-enseñar-aprender danzas.

experiencia en el desarrollo de los alumnos y alumnas. (GABARDO, 2020, p.91) *Nuestra traducción*.

¹⁷ Acceda la Experiencia 3: https://youtu.be/5i0-MCzBc_k



Figura 03 - Registro de Aula: educandos/as de una de las turmas de 6º año del Colegio Estadual Papa João Paulo I durante la práctica de reconocimiento de las estructuras musculoesqueléticas, realizada en una de las regencias de la Pasantía Supervisionada Obligatoria III.

Foto hecha por las personas autoras del texto.

Al adentrar la escuela pública para realizar la Pasantía Supervisionada Obligatoria III y al crear vínculos por medio de diálogos y de las actividades desarrolladas al largo de las asistencias y regencias, los educandos compartían (algunos más que otros) sobre el deseo de hacer y asistir más danzas. En un primer momento, durante las regencias, el deseo de movimiento de la mayoría se transformaba en un estado catártico, era difícil, para algunos, manejar el tonus y la energía que liberaban, se parecía un de esos momentos de abertura para otras posibilidades de movimiento, algo que aún no había sido vivenciado anteriormente. Alejar los pupitres y sillas y convocarse a explorar el aula de diferentes maneras, utilizando diferentes partes del cuerpo como apoyo y con distintas cualidades de movimiento, los efectos fueron, pues, variados en los cuerpos que estaban presentes en aquel contexto.

Para algunos cuerpos, el espacio abierto tornábase sinónimo de un incontrolable deseo de tirarse (literalmente, en algunos casos) en el espacio. La euforia despertada por el arrastrar de las mesas y sillas y el invite a ocupar el aula de diferentes

maneras explicitaba sus denuncias: no hay familiaridad suficiente con la autonomía para moverse. Así, la primera reacción de los cuerpos al encontrar una situación en que hay tiempo y espacio para movimentarse, es gastar toda su energía, sin saber dosificarla para determinados momentos. Para muchos de los estudiantes, la energía utilizada en los primeros momentos causó cansancio y mostró que aquellos cuerpos precisaban de más momentos como estos para concientizar acerca de sus límites, voluntades y modos de crear-enseñar-aprender.

En estos momentos, en que la euforia era grande, también como proponente (en aquél momento ocupando la posición de profesora), deseábamos tener el control sobre aquellos cuerpos, con el fin de que las acciones ocurriesen de la manera como habíamos planeado. Se podía sentir la duda entre soltar y dejar que los cuerpos ocupasen el espacio como querían y controlar la situación dejando que solamente lo que habíamos planeado ocurriese.

Nuestros cuerpos también traen informaciones de absoluto control y, en ese sentido, el aprendizaje no es solamente de los/las educandos/das, sino también nuestro. En ese sentido las adaptaciones del planeamiento de clase ocurren a partir del cambio de informaciones que están en el contexto y la decisión de lo que hacer a partir de aquello, sin dejar de realizar lo que nos gusta y, al mismo tiempo, intentando abrazar las demandas que llegaban de los cuerpos en euforia. En la situación citada anteriormente, aquél era el momento de probar y experimentar lo que el cuerpo entendía como diálogo, escucha, elección, tono y equilibrio.

Otras percepciones también se hicieron presentes al largo del convivio con este piso de la escuela: las clases llamadas de “desordenadas” y los estudiantes conocidos como “elementos del lío”, mostraban unas ganas intensas de aproximación con las prácticas de movimiento. Creaban y se desplazaban por el espacio con precisión, pero con poca habilidad de manejar su tono y su energía. Algo sobre sus acciones quedaba más explícito: al ganar un pequeño espacio-tiempo para moverse, mostraban que el ‘lío’ que hacían en los momentos de sentarse, oír y mirar, decía respecto a un cansancio de aquél formato de enseñanza-

aprendizaje. Podría estar relacionado con un deseo de aprender de otras formas, una denuncia que contaba que su modo de ocupar el espacio era otro, y sus estrategias de aprendizaje no se ajustaban solamente entre la mesa y la silla del aula.

Por otro lado, se percibió que en el momento en que los pupitres estaban alejados, algunos cuerpos perdieron sus referenciales de apoyo. Parecían no tener sustrato propio, ni siquiera un piso bajo los pies era suficiente para darles algún apoyo, era difícil distribuir el peso y mantenerse en algunas posiciones. Partes del cuerpo se encogían dentro de las ropas, muchos se apoyaban en los otros, se sostenían en/tocaban los brazos del colega al lado. Pero, en algunas prácticas, hasta tocar el próximo (dar las manos, tocar en una parte del cuerpo) o tocarse a sí mismo, se presentaba como una tarea extraña, fuera del común una acción que ultrapasaba los límites de lo que era permitido.

Las mesas y las sillas del aula parecían estructuras musculoesqueléticas que, al ser alejadas (sacadas), dejaban, en aquél momento, apenas piel y órganos sueltos y sin sustentación. La pérdida de referencial, de apoyo y la falta de tono, también traía sus denuncias. Esa denuncia mostraba que el modo único de ocupar el espacio (casi siempre sentados, apoyados en una silla y en un pupitre) era más que una postura que el cuerpo asumía por algunas horas; era, en realidad, un modo de estar en el mundo y decía respecto a las informaciones constantes que ya habían se tornado cuerpo (KATZ y GREINER, 2005).

Estos modos de estar en el mundo, frecuentemente ejercitados en la escuela y en otros espacios extra escolares, privilegian la visión y la audición y acomodan el cuerpo por algunas horas en una misma posición, en un espacio, y dejan que este permanezca – quizá intencionalmente – estático. La autora Renata Roel (2020), en diálogo con el autor Norval Beitelto Junior (BAITELLO, 2008, p.50 *apud* ROEL, 2020, p.91-92) explica que este es un proceso de “sentación”. Al sentarse “[...]nos acomodamos en un territorio, acomodamos también nuestra base comunicativa y nuestra percepción para perspectivas que cuentan con un grado reducido de alteración” (*ibidem*, p.92).

Una vez más, es necesario destacar que esta acción de sentarse para ver y oír no debe ser prohibida o excluida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero debe(ría) ser tratada como parte, un momento, y no la única vía. Al percibir este modo de ocupar el espacio y posicionar el cuerpo como única posibilidad de entrar en contexto con los asuntos y cuestiones abordadas en clase, se desconsidera otros modos de crear-enseñar-aprender y se instauro la imposibilidad de que los sujetos puedan elaborar, experimentar y investigar cuales son *sus* modos de ser y estar en el mundo, de ponerse en contacto con tales asuntos y cuestiones. Pero entonces: ¿para qué moverse (en) esta estructura tan rígida? ¿Por qué intentar dejarla más móvil?

Invocar la presencia de la Danza y de la investigación vía cuerpo en el contexto de la escuela, dice respecto a invocar el aprendizaje como una “acción corporificada” que ocurre por todos los sentidos y por todas las vía de percepción del cuerpo. Esa Danza que el presente texto desea para la escuela, propone que el cuerpo investigue y elabore sus propios modos de aprender y aprehender lo que está al su alrededor, de ese modo

Tratar a aprendizagem como uma ação corporificada, incorporada e vivida é considerar o corpo e as ações do tempo presente. Aprender a habitar um território são experiências interligadas. Assim, o corpo vai se definindo pelos afetos e pelos encontros, de forma que ele e o mundo se fazem indissociáveis. (ROEL, 2020, p.102)¹⁸

Al ejercitar otros modos de ocupar los espacios, al crear prácticas y ejercicios que movilicen y exijan otros modos de tono y que convoquen otros modos de percepción y presencia, entramos juntos en un proceso en que los propios educandos puedan percibir, probar y crear sus estrategias de ocupación y aprehensión de lo que está en el contexto. Estas estrategias dicen respecto, también, a una auto responsabilización de aquello que necesita ser alterado elegido y manejado por cada educando para que se pueda

¹⁸ Tratar el aprendizaje como una acción corporificada, incorporada y vivida es considerar el cuerpo y las acciones del tiempo presente. Aprender a habitar un territorio son experiencias interligadas. Así, el cuerpo va definiéndose por los afectos y por los encuentros, de forma que él y el mundo se hacen indisociables. (ROEL, 2020, p.102) *Nuestra traducción.*

estar en el momento presente y hacer parte de aquél proceso de enseñanza-aprendizaje.

En clase, percibimos en los estudiantes diferentes estrategias para resolver algunas cuestiones que se trae para desafiar y activar el cuerpo para otras experiencias, que pueden parecer sencillas, pero involucran otros modos de ocupar el espacio: ¿Cómo podemos atravesar el aula sin caminar sobre los dos pies? ¿cómo podemos desplazarnos por el aula dejando todo nuestro peso ceder al piso? Las estrategias son variadas: algunos se quedan en pausa y en silencio imaginando lo que pueden hacer y después de algunos minutos van para la acción en el espacio, algunos inmediatamente empiezan a probar formas y variables con el cuerpo otros recurren a los colegas, juntan ideas y descubren lo que habían pensado de diferente y de similar.

Estas estrategias de resolución de cuestiones nos ponen juntos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y coloca todos los cuerpos para adentrar en sus singularidades, al paso que dividen ese momento de prueba y experimentación con otras personas.

Ao estabelecer a interatividade como contexto/ambiente da sala de dança, a interação está na modificação de um ensino aprendido baseado na transmissão de sequências de passos, sendo o professor o emissor e o aluno o receptor passivo, para uma educação mais dinâmica, questionadora, que possibilite a participação, potencialidade e permutabilidade dos agentes (professor, aluno) envolvidos no processo de conhecimento do corpo, do movimento e de como este corpo pode criar e produzir suas próprias danças. (CASTRO, 2013, p.20)¹⁹

Mirando estas formas diversas de experimentar y responder vía cuerpo a un mismo enunciado, nos acercamos de la propuesta de “pedagogía comprometida”, de la autora bell hooks (2017, 2021), esta

¹⁹ Al establecer la interactividad como contexto/ambiente del aula de danza, la interacción está en la modificación de un enseñanza aprendizaje basado en la transmisión de secuencias de pasos, con el profesor como emisor y el alumno el receptor pasivo, para una educación más dinámica, cuestionadora, que posibilite la participación, potencialidad y permutabilidad de los agentes (profesor, alumno) involucrados en el proceso de conocimiento del cuerpo, del movimiento y de cómo este cuerpo puede crear y producir sus propias danzas (CASTRO, 2013, p.20) *Nuestra traducción.*

[...] enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade. (HOOKS, 2021, p.49)²⁰

Al danzar en la escuela podemos crear ejercicios que permiten, diariamente, que los educandos se pongan en el espacio y desarrollen, vía cuerpo, cuestiones e interpretaciones sobre los más diversos asuntos (fisiología, familia, deseo, obras arte, etc.), así, hay chance de que estos cuerpos en movimientos puedan crear sus hablas, sus modos de enunciar las cosas del mundo que les interesa en el momento presente. En este caso, según la autora Jussara Setenta (2008), este habla inaugura algo que se denomina “hacer-decir”, donde el hablar “[...] se distingue exactamente por no ser un habla sobre algo afuera del habla, sino por inventar el modo de decir, o sea, inventar el habla en sí de acuerdo con aquello que está por ser hablado” (SETENTA, 2008, p.17).

En algunas clases, invitamos a los/las estudiantes a elegir una posición para empezar, o una manera de desplazarse por el aula que deje explícito como el cuerpo de ellos estaba en aquél momento: ¿sin tono? ¿con mucha energía? ¿leve? ¿tenso? ¿qué tipo de calidad de movimiento existe en este cuerpo en el día en que esta práctica de movimiento se inicia? Utilizando las informaciones que ya están en el cuerpo, experimentamos prácticas preciosas e invocamos cuestiones que están en el cotidiano.

Con tiempo se puede hacer invitaciones para probar otras posiciones (de cabeza hacia abajo, en cuatro apoyos, espalda en el piso y piernas para arriba), quizá en contacto con un/una colega, con apoyo de otros cuerpos u otras fisicalidades, se pueden probar diferentes movimientos o posiciones del cuerpo en el espacio. Así se vá creando tono, aprendiendo sobre los deseos y límites del

²⁰ [...] enfatiza la participación mutua, porque es el movimiento de ideas cambiadas entre todas las personas que construye un relacionamiento de trabajo relevante entre todas y todos en el aula. Ese procedimiento ayuda a establecer la integridad del profesor y, simultáneamente, incentiva los estudiantes a trabajar con integridad (HOOKS, 2021, p.49) *Nuestra traducción.*

cuerpo y cómo transformar eso en movimiento, como lograr crear con el cuerpo a partir de aquello que está en el hoy.

Cuando consideramos nuestros estados de cuerpo al adentrar una práctica de danza, activamos la percepción para lo que está en el presente y se percibió que los estudiantes desarrollaran más recursos para comprometerse en el proceso, pues, están llevando en consideración aquello que les constituye en cuanto seres humanos, deseos, tensiones, modos singulares de moverse, emociones, etc. Al comprometernos en las cuestiones que constituyen el cuerpo, ellos también son invitados a hacer una “[...] conexión entre lo que están aprendiendo y su experiencia global de vida” (HOOKS, 2017 p.33).

En esta conexión con la vida, podemos desarrollar otras invitaciones que colaboran con la activación del cuerpo: imaginar partes del cuerpo separándose o juntándose unas a las otras y danzar a partir de la sensación generada. Traer para la memoria presente el movimiento de otros seres vivos: bichos, plantas, o de otras texturas – agua del mar, arena de playa, acera fría, césped mojado. Estas memorias crean en la fisicalidad del cuerpo nuevos modos de ocupar el espacio y traen nuevas informaciones para el modo de moverse en aquel momento.

Los apegos materiales también son herramientas para la creación: los niños/as, por ejemplo, a veces traen un juguete-amigo que no puede, de manera alguna, quedarse al margen de la práctica de danza. El diálogo y las negociaciones ocurren en esas situaciones y, en estas negociaciones, aprendí que estos objetos de apego también pueden estar en el proceso de creación: al paso que aceptan las invitaciones de movimiento que hago para ellos/as, los niños/as también desarrollan modos de danzar y, al mismo tiempo, incluyen esta materialidad que les importa.

Por tener consigo el objeto de apego y, al mismo tiempo, relacionarse con la práctica de danza, los educandos se comprometen en un proceso de elección y equilibrio entre lo que desean y lo que son invitados a hacer, y asumen la responsabilidad sobre sus elecciones. Se percibe que estos momentos

Quando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. Em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos. (HOOKS, 2020, p. 51)²¹

Mientras danzan, los cuerpos ganan la oportunidad de aprender sobre el manejo y percepción del cuerpo y, al mismo tiempo, empiezan a percibir y a cuidar de lo que hay alrededor de sí. Manejan sus elecciones en cuanto se mueven, perciben lo que el cuerpo está haciendo en cuanto está haciendo y los cambios que ocurren en el estado del cuerpo durante la práctica de danza ejercitan su “hacer-decir”.

Setenta (2008) demuestra que este hacer-decir vá además de realizar un movimiento de acuerdo con una regla, con algo que llega desde afuera y corresponde a una idea externa. Los educandos crean sus modos de movimiento en cuanto lo hacen, es un cuerpo que “[...] vá alistándose en un proceso co-evolutivo de flujo constante y en un hacer en el presente, que se constituye a través del uso de metáforas por el cuerpo. Se trata de un cuerpo-siempre-verbo-en-el-presente” (*ibidem.*, p.23). Y es precisamente en cuanto se mueven que desarrollan también (sobre) las cuestiones que hacen parte de la colección de informaciones que constituye el cuerpo que son, sobre aquello que traen y llevan para los espacios extra escolares.

Cuando los cuerpos que se mueven en un mismo espacio son invitados a movilizar una misma parte del cuerpo con diferentes modos de tono, o crear una danza con movimientos cotidianos, estos cuerpos perciben y desarrollan también nuevos modos de ser y estar en el mundo. Podemos invitarlos a, por ejemplo, desplazarse por el espacio de la escuela con diferentes velocidades, en diferentes niveles y de diferentes maneras (rodando, sacudiendo, flotando) y posibilitar que se pruebe y ocupen este espacio que siempre estuvo ahí, de manera

²¹ Cuando los estudiantes están totalmente comprometidos, los profesores dejan de asumir solos el papel de liderazgo en el aula. Al contrario, el liderazgo funciona más como una cooperativa, en la cual todas las personas contribuyen para asegurar que todos los recursos sean utilizados, para garantizar el bienestar en el aprendizaje ideal para todos. (HOOKS, 2020, p.51) *Nuestra traducción.*

investigativa, percibiendo las texturas, las rupturas y encontrando, quizá, grietas para danzar con aquellas tecnologías que antes impedían, o que intentarán, impedir el movimiento.

Danzando, el cuerpo crea nuevas formas de ocupar y desestabilizar la estructura rígida, con el objetivo de tornarla movable y estable para que los cuerpos que ahí están tengan libertad de crear-enseñar-aprender danzas. Los cuerpos que danzan en la escuela también desarrollan espacios de producción de conocimiento y creación de potenciales de vida mientras danzan. Pasan a percibir que el cuerpo no se mueve apenas por moverse, sino tienen deseos y también aficciones, contornos e inquietaciones, sienten curiosidad, de saber lo que puede explorar más, cuáles son los límites. El acto de danzar de manera consciente y comprometida, inaugura y crea demandas para atender a estos cuerpos en movimiento.

El espacio compartido con otros cuerpos se vuelve en espacio de responsabilidad, donde las elecciones tomadas acerca de los movimientos que investigan, afectan directamente la configuración del espacio y contaminan y son contaminados por lo que ocurre alrededor.

En este proceso de responsabilización que se establece por un aprendizaje corporificado, se construye una comunidad de aprendizaje, donde reconocemos los varios modos de recorrer y realizar una misma proposición. Al elegir un modo de aquecer el cuerpo para iniciar una práctica de danza, los cuerpos muestran sus necesidades y deseos y empiezan, también, a abrazar aquello que difiere de la estrategia que uno creó para sí.

Y “cuando empezamos a hablar sobre cuerpo en aula, sobre como vivimos en el cuerpo, estamos automáticamente desafiando el modo como el poder se orquestó en este espacio institucionalizado en particular” (HOOKS, 2020, p.183). Al pensar en la activación y concientización del cuerpo sobre lo que le ocurre y sobre lo que pasa en el ambiente en que se está presente, damos, juntos, rigor al trabajo de enseñanza-aprendizaje y nos quedamos con la posibilidad de tornar la estructura rígida de la escuela, una estructura movable.

Invitando los/las estudiantes a, por ejemplo, pasar de la posición bípeda y vertical para una posición utilizando cuatro o seis apoyos en el piso con el torso en la horizontal, en un determinado espacio tiempo, podemos, juntos, analizar y percibir que hay varios otros modos de hacer una misma transición de una posición hacia otra. Cada cuerpo hace elecciones, pero en ese proceso de elección hay el encuentro y el cuidado con otros cuerpos.

En estas prácticas de movimiento es posible estar solo, realizar una acción en danza de manera individual. Sin embargo, el cuerpo empieza a comprometerse y es parte del todo; no se está individualizado, sino singular. No está ocultado y olvidado en medio de una muchedumbre, es parte importante y componente de una comunidad. Aquí, nos acercamos nuevamente a la propuesta de pedagogía comprometida y, principalmente, de la formación de comunidades de aprendizaje de bell hooks (2017, 2020, 2021). En esa propuesta, se reconoce que

Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade. (HOOKS, 2020, p.49)²²

Cuando ese proceso ocurre por medio de las experiencias vía cuerpo, construyendo sentido y desarrollando percepciones para lo que se está haciendo en cuanto se está haciendo, el énfasis está en el constante cambio entre el ambiente intra y extra escolar. Cuando los educandos realizan una práctica de danza basada en la activación y en la conciencia del cuerpo y del manejo de este,

²² Cuando todos nos arriesgamos, participamos mutuamente del trabajo de crear una comunidad de aprendizaje. Descubrimos juntos que podemos ser vulnerables en el espacio de aprendizaje compartido, que podemos arriesgarnos. La pedagogía comprometida enfatiza la participación mutua, porque es el movimiento de ideas, cambiadas entre todas las personas, que constituye una relación de trabajo relevante entre todas y todos en el aula. Ese proceso ayuda a establecer la integridad del profesor y, simultáneamente, incentiva los estudiantes a trabajar con integridad (HOOKS, 2020, p.49) *Nuestra traducción.*

empiezan a percibirse en todas las otras esferas del cotidiano y llevan eso para otras situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Así, los procesos artístico-pedagógicos en danza generan estrategias singulares que “[...] nos pide que abracemos y exploremos juntos la práctica del saber, que podemos ver la inteligencia como un recurso que puede fortalecer nuestro bien común” (*ibidem.*, p.51). Este entendimiento y consciencia del cuerpo y de lo que le pasa, de las estrategias y elecciones, de las responsabilidades para consigo y con otros, hacen parte del proceso de emancipación de estos cuerpos. ¿Y lo que ocurre en este proceso de emancipación?

Al establecer prácticas de Danza en la escuela, además de las diferentes recepciones y adaptaciones para diferentes turmas, percibimos que estas son prácticas que pueden validar modos de crear-enseñar-aprender que están más allá del espacio del pupitre. En estas prácticas, se puede posibilitar el encuentro de los cuerpos consigo mismos, con sus límites y deseos, con sus placeres e inquietaciones y, así, emanciparse de las expectativas de una mirada superior (que sería la mirada del profesor). En eso, nosotros, profesores, también nos liberamos de la necesidad de ser un modelo y pasamos a ser parte del proceso. Al asumir y hacer elecciones de movimiento, los educandos se comprometen en ese proceso de creación-enseñanza-aprendizaje que empieza a ser algo compartido, donde profesores y educandos se encuentran para descubrir estrategias de mantener y manejar el tono y la energía.

No necesitamos ‘reinventemos la rueda’ y trabajar siempre con la novedad, pues estos cuerpos emancipados y conscientes pueden sentarse para oír y observar, repetir una actividad, pero estas actividades no serán acciones pasivas y agotadoras, serán estas acciones que convocan un tono y un rigor. Promoviendo la flexibilización de los modos y estrategias de creación-enseñanza-aprendizaje y comprendiendo el cuerpo como vía de todo lo que ocurre, pasamos a comprometernos en la creación de cuestionamientos y en el proceso de generar demandas sociales, culturales y políticas, porque las informaciones que cruzan y vuelven cuerpo a partir de esas experiencias en danza serán

llevadas de vuelta para los ambientes que ultrapasan el espacio físico de la escuela

En ese sentido, es posible recuperar el potencial liberador y emancipatorio de la escuela, que acerca a los educandos de las cuestiones del mundo. Vuelve posible los acercamientos de los contextos y realidades donde viven y ven con más profundidad aquello que cerca y contorna sus cuerpos, nuestros cuerpos, bien como la potencia que hay en el movimiento que desarrollan dentro y fuera del aula. Al traer informaciones y experiencias móviles de enseñanza-aprendizaje, podemos reconocer el valor que hay en las tecnologías escolares y rescatar la idea de que:

Sentar em uma carteira não é apenas um estado físico; isso também acalma e focaliza a atenção: um lugar para sentar e ficar à vontade. A lousa não é apenas uma superfície em que a matéria aparece na forma escrita. Muitas vezes, a lousa mantém o professor com os pés no chão. Passo a passo, um mundo é levado a se revelar diante dos olhos dos alunos. (MASSSCHELEIN, SIMONS, 2018, p.55)²³

Pero, para que el pupitre y el pizarrón cumplan su función y para que el mundo se revele ante los ojos de los estudiantes, es preciso que estos estén profundamente comprometidos no solo con el 'contenido' que se muestra por medio de la explicación/exposición, sino también consigo mismos. Danzar en la escuela una danza que sea ejercicio de elecciones sobre el propio cuerpo y de percepción de diversidad, de los diferentes caminos y elaboraciones que los cuerpos hacen sobre un mismo asunto, es proficuo en la medida en que muestra a los educandos, a través de la experiencia, que el cuerpo esta/estará comprometido en todos los asuntos y áreas de conocimientos que les fueron presentadas y discutidas en el ambiente escolar.

Al romper con un único formato de posicionar el cuerpo en esta estructura y hacer el proceso de aprendizaje movible, percibimos colectivamente aquello que nos impide el movimiento. Permitimos que las estrategias que creamos se presente en otros

²³ Sentarse en una silla no es solamente un estado físico; eso también tranquiliza y focaliza la atención: un lugar para sentarse y quedarse a gusto. El pizarrón no es solamente una superficie en que el contenido aparece de manera escrita. Muchas veces, el pizarrón mantiene al profesor con los pies en el piso. Paso tras paso, un mundo es llevado a revelarse ante los ojos de los alumnos (MASSSCHELEIN, SIMONS, 2018, p.55) *Nuestra traducción.*

contextos y que nuestros cuerpos encuentren sus modos de ser y estar en el mundo.

PARA SEGUIR DANZANDO: RIGOR, FLEXIBILIDAD, INSISTENCIA Y RESISTENCIA

Al percibir el contexto escolar, sus estructuras y las posibles inserciones de la Danza en este espacio, miramos para lo que deseamos y para las posibilidades y demandas que encontramos en los cuerpos que ocupan este local. Juntos, probamos modos de activar y dar a los cuerpos otras informaciones de movimiento y otras experiencias de creación-enseñanza-aprendizaje. Insistiendo en la Danza en la escuela, procuramos mantener el compromiso con prácticas que sean el ejercicio de la creación.

Estas activaciones y percepciones, esa consciencia de lo que es necesario manejar en el cuerpo para dar la debida atención a lo que ocurre consigo o al que hay ante sí, invocan el aprendizaje como una acción corporificada (ROEL, 2020 p.102). Así, abrimos la posibilidad de comprometimiento de los cuerpos no solamente en las clases de Danza, con pupitres alejadas y con el cuerpo desplazándose en el espacio, pero también cuando los cuerpos se dedican a oír y a mirar – obras de arte y experiencias estéticas o asuntos de otras áreas de conocimiento.

Cuando hablamos de bailar en la escuela, en tener un espacio de tiempo dedicado a mover el cuerpo, no estamos hablando de formar bailarinas y bailarines virtuosos, personas que se tornarán artistas y se insertarán en grandes festivales, museos, galerías. Quizá estamos lejos de eso. Quizá sea más simple y, al mismo tiempo, más complejo: hablamos de ejercitar la formación de sujetos que, al acercarse y concientizarse acerca de la potencia creativa que son sus cuerpos en movimiento, se apropian de aquello que está en sus contextos y a su alrededor.

Son sujetos que perciben experiencias estéticas y cotidianas con una mirada atenta, con un cuerpo sensible y ven además de lo que hay ante sí. Cuánto más danzan, más desean que el cuerpo siga su movimiento. Cuanto más tocan en las

posibilidades y aperturas de crear vía cuerpo, más comprenderán que el cuerpo está siempre implicado en todo que hacen dentro y fuera del espacio escolar. El movimiento trae placer, más exige, también, rigor y responsabilidad. El movimiento invoca otras formas de presencia, otro modo de tono.

En este aprendizaje corporificado que cóncava presencia, rigor, responsabilidad y todo, formamos agentes que ayudan, también, a construir y exigir la implantación de políticas culturales y educacionales más conscientes, ejerciendo, de ese modo, sus derechos y deberes como ciudadanos en la lucha por la preservación, renovación y educación en danza, en las artes y en todas las otras áreas de conocimiento y saber. Eso se refleja directamente en otras esferas de la construcción de la vida de cada educando, que empieza a percibir el mundo que vive con un cuerpo atento, curioso y crítico, abriéndose a la posibilidad de construir en toda su existencia una sociedad dialógica y consciente.

Referencias

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BRASIL. Lei nº9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Presidência da República - Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 27 de Abril de 2022

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 03 de Maio de 2022.

CASTRO, Juliana Fernandez. **Dança, educação e interatividade: por uma “pedagogia do parangolé”**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança. Salvador, 2013.

CURITIBA. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Curitiba II. Decreto Estadual n. 9538, de 05 de dezembro de 2013. **Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e Não Obrigatório do Curso Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná - FAP**. Curitiba, 2013.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

GABARDO, Jair Mario Junior. **Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/67882>> . Acesso em 08 de agosto de 2022.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut international des droits de l'enfant (ide). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução: Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KATZ, Helena. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** 2a. ed. São Paulo: Annablume, 2005. pp. 125 - 133.

MAÇANEIRO, Sheila M. **Pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

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

MARQUES, Isabel A. O artista docente ou o que a arte pode aprender com a educação (3). **ouvirOUver**, v.10, n.2, p.230–239, 2015. DOI: 10.14393/OUV14-v10n2a2014-4. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049>>. Acesso em: 20 de Maio de 2022.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução: Cristina Antunes. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PARANAÍ. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Resolução Nº 013/2019 – CEPE/UNESPAR de 08 de Maio de 2019. **REGULAMENTO DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA(RP) NA UNESPAR.** Paranaíba, 2019.

ROEL, Renata Santos. Tese de doutorado: **Performar convites, plasmar encontros, bailar: Por uma docência performativa na dança.** Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II: Curitiba, 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, v.21, n.53, pp.69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v.6, pp. 73-85, 2002-2003.

VASCONCELLOS, S. T.; STORCK, K.; MOMOLI, D. B. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais?. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. DOI: 10.22456/2357-9854.83832. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83832>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

Recibido el 31 de mayo de 2023.
Aprobado el 23 de julio de 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança