

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/18313>

DOI: 10.5965/19843178164202085

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2020 by Universidade do Estado de Santa Catarina. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>



Dança, deficiência, educação acessível e formação de professores: experiências e teorizações em percurso

Dance, disability, accessible education and teacher training: experiences and theorizations in process

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178164202085>

Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra)

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

anaterra@unicamp.br | [ORCID](#) | [LATTES](#)

RESUMO

O presente texto apresenta experiências e reflexões de uma docente atuante em disciplinas dedicadas à teorizações e práticas em uma perspectiva inclusiva, em cursos de graduação em dança. Em um percurso de duas décadas destacam-se as percepções da autora quanto às mudanças no cenário político-educacional, nos contextos educacionais e artísticos, motivando a constante reflexão sobre conceitos, temáticas de estudo, metodologias e proposições a serem desenvolvidas com alunas e alunos que irão atuar na docência. As experiências evidenciam alguns fundamentos éticos, políticos, estéticos, poéticos, artísticos e pedagógicos norteadores para a composição de currículos, o potencial da prática como componente curricular guiando os processos de ensino-aprendizagem, a importância das colaborações entre o espaço acadêmico e outros segmentos sociais e, a sala de aula como espaço de composições e encontros na diversidade. Conclui-se que apesar de avanços significativos, os estudos sobre dança, deficiência e educação acessível, seguem sendo necessários, apontando para a relevância de espaços-tempos de experiências e reflexão crítica nos cursos de formação de professores de dança.

Palavras-chave: Dança; Deficiência; Educação acessível; Formação de professores;

ABSTRACT:

This text presents the experiences and reflections of a teacher working in disciplines dedicated to inclusive perspectives on theory and practice in undergraduate dance courses. Over the course of two decades, the author's perceptions of changes in the political-educational scenario within educational and artistic contexts are the motivation for constant reflection on concepts, themes for study, methodologies and proposals to be developed with students who are destined to become teachers. These experiences bring to light the ethical, political, aesthetic, poetic, artistic and pedagogical foundations that guide the composition of the curriculum, the potential of practice as a curricular component that orientates the teaching-learning processes, the importance of collaborations between the academic space and other social segments and, the classroom as a space for compositions and encounters in diversity. It is concluded that despite significant advances, studies on dance, disability and accessible education, are still necessary, underlining the relevance of space-times of experiences and critical reflection in dance teacher training courses.

Keywords: Dance; Deficiency; Affordable education; Teacher training;



1. SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA INVENTARIAR CERTAS EXPERIÊNCIAS

Nas últimas duas décadas a dança tornou-se cada vez mais presente na universidade. Atualmente são 55 cursos de graduação¹ distribuídos em 17 estados das cinco regiões do país; dentre esses, 17 Cursos de Bacharelado, 35 Cursos de Licenciatura e três Cursos Tecnológicos (BRASIL, 2020). O mesmo fenômeno estende-se aos programas de pós-graduação em artes da cena ou, especificamente, em dança, responsáveis pela produção de inúmeras dissertações, teses, artigos e livros. Essa exponencial atividade de pesquisa tem evidenciado epistemologias, metodologias, práticas e teorias que afirmam a área como campo do conhecimento artístico.

Nos últimos 20 anos estive e prossigo envolvida com disciplinas dedicadas à teorizações e práticas de criação e ensino da dança em uma perspectiva inclusiva em Cursos de Bacharelado e Licenciatura na área. O intuito de produzir o presente texto nasce da necessidade de inventariar um conjunto de experiências como docente que aposta na construção de proposições artístico-pedagógicas mais comprometidas com as singularidades, a diversidade das identidades em suas tensões e diálogos, e nas composições como aprendizados significativos para um (viver) coletivo.

Publicado há cinco anos, o artigo 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? (FERREIRA, 2015) analisou o cenário da educação das pessoas com deficiência na educação básica brasileira, duas décadas após o lançamento da Declaração de Salamanca da UNESCO ser responsável pela propagação de uma educação para todos referenciada por princípios inclusivos. De certo modo, esse trabalho incentivou à reflexão aqui proposta, neste caso, sob o ponto de vista dos cursos responsáveis pela formação de licenciadas e licenciados que estão atuando no ensino da dança sob tais diretrizes político-educacionais.

¹ A consulta foi realizada no site e-MEC. Regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, o e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação dos cursos de graduação no país. Constitui-se como "base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino" (e-MEC, 2020)..



Em um contexto político educacional norteado pela chamada educação especial na perspectiva da educação inclusiva² (BRASIL, 2008) e pela luta por um ensino acessível de fato, as experiências que serão aqui apresentadas e discutidas, evidenciam os questionamentos e as transformações, nas últimas duas décadas, de conceitos e diretrizes legais, do ensino e da produção artística da dança, tendo como recorte o percurso de duas disciplinas oferecidas em Cursos de Bacharelado e Licenciatura: Dança para Comunidades Especiais, com a qual estive envolvida entre 1999 e 2013³ e Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte, em que atuo desde 2015⁴ e sobre a qual darei maior ênfase por sua atualidade.

Por meio do relato dessas experiências pretendo explicitar a artesanaria didático-pedagógica que concretiza o desenvolvimento de disciplinas que abarcam as relações entre dança, deficiência e educação acessível, questões urgentes em nosso país, as quais estão alcançando uma presença mais efetiva nos espaços e projetos formativos de artistas e professores. Neste sentido, currículos, planejamentos, métodos de trabalho e práticas serão trazidas aqui, na historicidade dos erros e acertos que movem a construção de cada posicionamento: um inventário de experiências e teorizações em percurso.

Admitindo à provisoriedade das certezas e tomando como base experiências historicamente situadas, procuro discutir e apresentar algumas contribuições sobre a formação de professores de dança para atuar em uma diversidade de contextos e públicos que deverão cada vez mais contar com a presença das pessoas com deficiência. Nesta direção, destaco alguns fundamentos éticos, políticos, estéticos, poéticos, artísticos e pedagógicos norteadores para a concepção de currículos, o potencial da prática como componente curricular guiando os processos de

² Em diferentes momentos do texto adoto o termo “inclusiva” em coerência com a terminologia proposta na política educacional. No entanto, entendo que a noção de educação acessível traduz com maior propriedade uma perspectiva de equidade de acesso à produção do conhecimento da pessoa com deficiência e sem deficiência nos ambientes educacionais.

³ Em 1998 fui responsável pela criação do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi, instituição privada, situada em São Paulo (SP), onde permaneci como coordenadora de curso até 2002 e como docente até 2014.

⁴ Em 2014 passei no concurso para a disciplina Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte e passei a integrar a equipe do Curso de Dança do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (SP).



ensino-aprendizagem, a importância da criação de redes entre o espaço acadêmico e outros segmentos sociais e, o papel da sala de aula como espaço de composições e encontros na diversidade.

As discussões foram construídas tomando por base o referencial bibliográfico das disciplinas abordadas, ampliado por um conjunto de publicações dedicadas aos estudos da arte, da dança, das pedagogias em diálogo com os estudos sobre a deficiência e sobre educação e direitos humanos. Apesar de investir na aproximação entre tais campos disciplinares para abordar questões como deficiência e acessibilidade nos processos formativos de professores de dança, para orquestrar tal interlocução, apoio-me na episteme artístico-pedagógica que implica na observação dos trânsitos entre a cena e a sala de aula, entre processos de criação que inauguram modos de criar e, portanto, modos de compartilhar: aprender-ensinar.

2. [1999] DANÇA PARA COMUNIDADES ESPECIAIS

Concebido em 1998 e iniciado em 1999, o Curso de Graduação em Dança da Universidade Anhembi Morumbi, propôs a disciplina Dança para Comunidades Especiais em seu primeiro projeto pedagógico, norteada pela seguinte ementa:

A disciplina aborda o ensino inclusivo da dança na Educação Básica, preparando o professor para integrar os portadores de: deficiências físicas, deficientes mentais e distúrbios de ordem psicomotora, assim como, para atuar com as demais comunidades especiais: grupos de terceira idade, jovens e adolescentes vítimas da exclusão social. Focaliza a dança e suas possibilidades de articulação nos projetos de inclusão social e cidadania, nas equipes interdisciplinares que atuam nos tratamentos terapêuticos e de socialização (UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI, 1999).

Em 2004, com a homologação do parecer n. 0195/2003 (BRASIL, 2003) as diretrizes para os cursos de bacharelado em dança confirmam a necessidade de ser dada atenção aos chamados públicos especiais. Os currículos devem então



propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade [...]. (BRASIL, 2003, p. 4-5)

Portadores de necessidades especiais era o termo vigente à época para se referir às pessoas com deficiência; do mesmo modo, o documento permite observar o predomínio da noção de integração da pessoa com deficiência, ou seja, da necessidade de que ela alcance condições de adaptação às exigências da vida social e o apontamento para a presença da dança na educação especial sem indicar sua conexão com a educação regular.

No momento em que iniciei⁵ as aulas na disciplina Dança para Comunidades Especiais, a área de saúde da universidade estava disponível a estabelecer trocas e contava com mais recursos, humanos e materiais. Estabeleci uma parceria com a docente Elaine Ferrão do Curso de Fisioterapia que ficou responsável por estudos e supervisões relativas ao estudo de patologias, tratamentos, relações entre pessoas com deficiência e seus familiares. Em uma dimensão prática, os alunos visitavam a clínica de fisioterapia da universidade para o conhecimento do uso de órteses, próteses, para aprender a guiar e a se locomover em uma cadeira de rodas, assim como para auxiliar uma pessoa com deficiência motora a sair de sua própria cadeira e chegar ao chão para uma atividade de dança.

Paralelamente, eu trabalhava com a contextualização histórica e o estudo de fundamentos sociais, éticos e legais da educação inclusiva e da educação especial. A discussão sobre o trabalho artístico-pedagógico junto às comunidades especiais estava ancorada por reflexões sobre ética e cidadania, educação e desigualdade social, educação como ato político e o papel do professor-artista, tendo como

⁵ De início, a disciplina Dança para Comunidades Especiais foi ministrada por uma pedagoga da universidade que havia atuado na educação especial. A partir de 2005, tendo em vista as diretrizes para os projetos de bacharelado e licenciatura, reelaborei o plano de ensino em diálogo com a então coordenadora de curso, Profa. Dra. Sílvia Maria Geraldi.



importante interlocutor, o educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997) em suas reflexões sobre a pedagogia em contextos de opressão (FREIRE, 1989) e sobre o papel da educação nas transformações sociais (FREIRE, 2002).

Uma vasta consulta às declarações e às cartas internacionais que apontavam para as conquistas dos direitos e na definição de políticas públicas específicas para a pessoa com deficiência e o reconhecimento da legislação educacional eram a porta de entrada para o conhecimento das tendências que defendiam uma Educação para Todos. Sempre motivei as alunas e alunos a considerar a pertinência desses estudos, chamando atenção para suas implicações no ensino da dança em contextos educacionais, culturais e artísticos.

Em obra publicada no final da década de 1990, a artista e pesquisadora estadunidense Ann Cooper Albright mobilizou a cena profissional da dança ao lançar perguntas sobre o que significa a entrada do corpo do “deficiente” nos palcos que sempre privilegiaram certos modelos de corpo. Indo além, ela questionou se a presença da pessoa com deficiência em cena era indicativa da noção de superação da deficiência chegando então no que me parece ser o cerne da problemática: se apenas o corpo define a dança e portanto o dançarino, ou se haveria uma definição não apenas física mas metafórica da dança como arte cênica (COOPER, 1997).

Em 2008, a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define um novo papel para a Educação Especial: a pessoa com deficiência deverá ter o acesso ao conhecimento dentro da escola, na sala de aula regular. Para isso, está previsto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para trabalhar com recursos de acessibilidade, com foco não nas deficiências, mas nas habilidades. Abre-se de maneira mais clara a reflexão sobre o papel do professor; seja na sala regular ou na sala de recursos, o docente não deve ser alguém especializado em uma deficiência, mas sim, deve ser alguém preparado para mediar processos de aprendizados de crianças, jovens ou adultos, atuando com sensibilidade e conhecimento com aqueles que demandam necessidades educacionais especiais.

Seguindo uma tendência mundial e atendendo a clamores de movimentos e



organizações da sociedade civil, a portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos (BRASIL, 2010), aprovou o termo pessoa com deficiência em substituição ao termo pessoa portadora de deficiência.

Devo destacar que todas essas mudanças – sejam das políticas educacionais ou de outros marcos legais – estiveram sempre em discussão na disciplina Dança para Comunidades Especiais⁶, a partir de estudos e práticas sobre concepções de inclusão, deficiência, diferença, educação especial, educação inclusiva, dança inclusiva, dança, corpo, entre outros.

Além das questões relativas mais diretamente à educação formal e não formal, buscávamos conhecer as companhias e os grupos que desenvolviam projetos artísticos e pedagógicos com e para tais públicos. E, em um último eixo, trabalhávamos com as interfaces da arte com outras áreas estabelecendo contato com projetos de psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psiquiatras.

Todo esse trabalho foi ganhando a dimensão de um projeto interdisciplinar, com a articulação de atividades de ensino, de estágio e de extensão. As atividades – realização de visitas técnicas, observações de aulas, intercâmbios institucionais, palestras e vivências com profissionais convidados – culminavam em um seminário e na formulação de planos de curso ou planos de aula, muitos dos quais puderam ser efetivados nos estágios, nas devolutivas aos parceiros do projeto e mais tarde, na inserção profissional das alunas e alunos no mercado de trabalho. Dentre tais ações, na área da saúde destaco dois projetos desenvolvidos na clínica de fisioterapia da universidade, com supervisão compartilhada entre os cursos de dança e de fisioterapia: o primeiro realizado com crianças com paralisia cerebral; o segundo, com adultos com sequelas de acidente vascular cerebral (AVC). Na área de produção e formação artística, desenvolvemos uma longa parceria com a Cia. Mão na Roda e com o Coletivo Mão na Roda, ambos sob coordenação do artista e educador da dança, Luís Ferron; desenvolvemos ainda projetos com outros parceiros devotados a projetos de iniciação artística e inclusão social como o Clube

⁶ Por motivos institucionais, o nome da disciplina foi mantido apesar das mudanças históricas dos termos portador de necessidades especiais, para portador de deficiência e por fim, para pessoa com deficiência.



dos Paraplégicos de São Paulo e a Associação Morungaba. No entendimento das questões de operacionalização e viabilidade da inclusão escolar contamos com a pedagoga e mestra em educação Tânia Resende, pessoa com deficiência visual, que nos visitou e nos recebeu inúmeras vezes no Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) da SEE-SP e nas salas especiais em que exercia a profissão de educadora na rede pública estadual.

A disciplina contou ainda com a presença de inúmeros convidados, profissionais da dança muito empenhados na transformação do termo dança inclusiva para simplesmente dança. Como eles foram fundamentais na construção da disciplina, destaco: Henrique Amoedo artista e pesquisador, atualmente diretor da Companhia “Dançando com a diferença”, sediada na Ilha da Madeira; Anamaria Fernandes, artista e pesquisadora, docente do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG; Flávia Liberman, terapeuta ocupacional, docente do Curso de Terapia Ocupacional da UNIFESP Baixada Santista; e Neka Zarvos, artista da cena que vem disseminando e promovendo no Brasil o método *DanceAbility* (criado por Alito Alessi) por meio do projeto Dança Aberta.

A experiência desenvolvida na Universidade Anhembi Morumbi, teve a seu favor um espaço físico muito apropriado, com salas de danças amplas para o desenvolvimento de práticas e com condições razoáveis de acessibilidade que nos permitiu receber pessoas com deficiência. A disciplina contava com duas horas-aula, mas outras duas horas eram dedicadas ao estágio supervisionado que estava focalizado nas questões da educação inclusiva. Pudemos contemplar três contextos de atuação e ensino dos futuros bacharéis e licenciados em dança: o artístico, o educacional e projetos desenvolvidos em interfaces com a área da saúde.

Testemunhei, nítidas transformações das alunas e alunos que frequentaram a graduação em dança nesse período. Nas turmas iniciais havia uma postura de surpresa e temor sobre a possibilidade de ensinar dança para pessoas com deficiência, algo compreensível: a diversidade de corporeidades, sensibilidades, motricidades e gestualidades na sala de aula de dança exige uma profunda reflexão sobre quais as habilidades, atitudes e competências são requeridas ao ato de



dançar, exigindo alargamento de horizontes para além de modelos técnico-estéticos dominantes, em geral, europeus e norte-americanos. Com o passar dos anos, caminhou-se para uma crescente presença de pessoas com deficiência nos ambientes de estágio no ensino formal e não formal, motivando alunas e alunos a questionar e desconstruir certos conceitos normatizados de corpo, movimento e dança.

3. [2015] PROCESSOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA O CORPO NA ARTE

Processos pedagógicos voltados para o corpo na arte é uma disciplina obrigatória nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança e Música do Instituto de Artes da Unicamp. Em sua ementa⁷ está proposto discutir

conhecimentos que integram corpo e educação, apresentando fundamentos histórico-contextuais, teóricos, práticos e metodológicos direcionados ao ensino. Prepara o aluno para refletir e atuar no ensino da arte em ambientes de educação formal e não formal. Dá suporte ao desenvolvimento dos estágios e do TCC em Arte Educação. Estuda os processos artístico-educativos voltados a diferentes públicos, propondo também estratégias de inclusão direcionadas a públicos com necessidades especiais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2020)

Nesta segunda experiência em uma disciplina que incorpora em sua ementa a atenção às pessoas com deficiência, encontro-me em um outro contexto acadêmico – uma Universidade Pública – e em um outro cenário político. Se até 2015 acumulam-se avanços nas políticas públicas educacionais e culturais, a partir de dezembro do mesmo ano, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, passa a vigorar, progressivamente, uma política de destruição e desmantelamento da educação, da cultura e das artes.

A aprovação da Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que se destaca quanto ao entendimento social da deficiência ao definir que a pessoa com

⁷ Esta ementa estava proposta no plano da disciplina anteriormente à minha chegada como docente na Unicamp, ou seja, foi concebida antes de 2014.



deficiência é aquela que vivencia algum impedimento de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo; tal impedimento, na relação com uma ou mais barreiras, impede sua participação plena e efetiva na vida em sociedade “em igualdade de condições com as demais pessoas”. No capítulo IV “Do direito à educação” encontra-se a indicação para que aconteça a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015b).

Nessa direção, a Resolução no 2, de 1o de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ao tratar da estrutura curricular determina que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015a, p. 12)

Em coerência com as diretrizes supracitadas, a Base Nacional Comum Curricular propõe o estudo dos temas “igualdade, diversidade e equidade”:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (...). (BRASIL, 2017b, p. 15 e 16)



A resolução n. 154/2017 da Comissão Estadual de Educação de São Paulo, à luz da resolução n. 2 de 1 de julho de 2015 do CNE, dispõe que dentre as 1400 horas de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos que estão previstos na formação dos professores que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental, devem ser abordados “conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência”. Em sequência, para os professores que irão atuar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, devem ser realizadas 200 horas de atividades teórico práticas de aprofundamento (ATPs), “dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (SÃO PAULO, 2017).

Isso posto, nesta segunda narrativa dirijo maior atenção ao plano de ensino que vem sendo aprimorado e às investigações metodológicas provocadas pela seguinte questão: como trabalhar os processos pedagógicos com foco no corpo na arte em uma perspectiva inclusiva com uma turma que tem em média 60 alunos de pelo menos três diferentes cursos, em espaços físicos nem sempre adequados aos trânsitos práticos-teóricos, em um período de duas horas-aula semanais? A formação de professoras e professores de dança segue sendo o recorte da narrativa, mas agora, dentro de um contexto interdisciplinar.

A favor das investigações metodológicas nessa disciplina está a possibilidade de constituir e atuar em equipe⁸ em todas as etapas de trabalho preliminares e posteriores às atividades em sala de aula. Por motivo do grande número de estudantes, a disciplina vem contando com a presença de estudantes do Programa de Apoio Docente (PAD) do Curso de Graduação em Dança e/ou do Programa de Estágio Docente (PED) da Pós-graduação em Artes da Cena. A seleção das

⁸ Participaram dessas equipes as seguintes estudantes: as mestrandas Nathália Oliveira Goés Silva (2017) e Ana Carolina de Araújo (2018); as doutorandas Bruna Reis (2016) e Daniella Forchetti (2019); a licencianda Juliana Tarumoto (2018). No ano de 2020 estiveram comigo a licencianda Júlia Yukie e a pesquisadora, artista e docente do Curso de Dança da UFRGS, Carla Vendramin, referência no campo da dança e deficiência, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena.



participantes ocorre por seus vínculos com as temáticas e os contextos de ensino focalizados na disciplina, de modo a intensificar as relações entre ensino e pesquisa.

Em um primeiro contato com a turma de alunos e alunas, procuro conhecer suas experiências prévias aplicando um roteiro de questões que nomeio inventário. Ao propô-lo, procuro reforçar a ideia de que não estou propondo uma pesquisa em fontes distintas sobre os assuntos pautados, mas, pelo contrário, estou solicitando que as respostas venham a partir de saberes incorporados. Neste caso, o procedimento de inventariar pode significar uma ação primeira na direção do compartilhamento de saberes que constituem a pluralidade das identidades de jovens em fase de formação nas artes, área do conhecimento em que estou inserida.

Dentre as turmas, encontro a compreensão quanto ao papel da disciplina, posto que em decorrência dos avanços legais duramente conquistados por movimentos sociais das pessoas com deficiência, elas estão cada vez mais presentes e atuantes nos contextos educacionais, culturais e artísticos em que as alunas e alunos realizam seus estágios e/ou práticas de ensino.

Costumo aplicar dois inventários logo nos primeiros encontros; um deles diz respeito às trajetórias formativas nos cursos em que as alunas e alunos estão matriculados, sobre experiências em estágios e docência. No outro inventário proponho algumas perguntas que irão permitir um levantamento sobre conceitos, reflexões e expectativas sobre as temáticas centrais na disciplina.

Considerando os inventários das alunas e dos alunos do Curso de Dança, alguns ainda revelam que a chegada da pessoa com deficiência a sala de aula é motivo de preocupação. Por vezes percebo o anseio de que apenas o conhecimento das inúmeras deficiências existentes seria uma garantia para o desenvolvimento de uma prática em dança “benéfica” a uma pessoa com deficiência. Observo a influência do modelo médico da deficiência suscitando a ideia de que a pessoa com deficiência procura a experiência dançante buscando “minimizar” sua deficiência e não, simplesmente por estar desejosa em dançar, estabelecendo relações sensíveis, expressivas, inventivas com seu corpo em movimento no espaço-tempo, com seus



pares, com ou sem deficiência.

Desde o início da disciplina verifico a importância de apresentar a perspectiva do modelo social da deficiência, de modo que a deficiência possa ser compreendida como um fenômeno relacional social: as barreiras – arquitetônicas, econômicas, atitudinais, entre outras – que se apresentam nos contextos das experiências cotidianas são as responsáveis por produzir desvantagens nas ações e na autonomia de certas pessoas (BÖCK et al, 2020). O entendimento desta concepção é primordial para a proposição de processos artístico-pedagógicos mais acessíveis e inclusivos, de fato. Voltarei a essa reflexão mais adiante.

Nas constantes revisões do plano de ensino previsto para a disciplina, organizei-o em seis unidades que se atravessam e por vezes se sobrepõem, dinamicamente, conforme o andamento do semestre em diálogo com cada turma. Tais atravessamentos e sobreposições acontecem por meio de práticas: exercícios de sensibilização e percepção com diferentes focos relacionais (o próprio corpo, o corpo do outro, o espaço) guiados pela docente e equipe; proposições sobre modos de aprender-ensinar dança, música, artes visuais, guiados pelos próprios alunos e alunas; compartilhamentos de aulas entre grupos e ou a partir da presença de convidadas/os.

Uma primeira etapa de trabalho (Unidade I) está dedicada ao estudo crítico sobre concepções de corpo, arte e educação no mundo contemporâneo. Sob o prisma de Sant’Anna (2000), perscrutamos as descobertas do corpo em suas transformações históricas nas últimas décadas do século XX. A autora interroga se é possível a valorização do corpo, em seus direitos e dignidade, “sem transformá-lo numa espécie de relíquia isolada do coletivo”, e ainda, se seria possível “estimular redescobertas e cuidados com o corpo que ao valorizarem as potências individuais também valorizem aquelas do coletivo” (SANT’ANNA, 2000, p.248).

Soma-se a esse, um artigo da pedagoga Nilma Lino Gomes, que aborda o corpo sob o viés étnico-racial a partir das Epistemologias do Sul. Segundo Gomes (2011) os projetos, os currículos e as políticas educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer a corporeidade negra, o movimento negro e os saberes por ele



produzidos, assim como, outros saberes produzidos por movimentos sociais, por setores populares e por grupos sociais não hegemônicos. Entendendo a urgência de que tal dificuldade seja superada nos processos formativos de professoras e professores de dança, apesar da disciplina ter como recorte à acessibilidade educacional das pessoas com deficiência, considero fundamental discutir com meus alunos e alunas sobre as implicações étnico-raciais na exclusão de crianças e jovens da educação básica à universidade.

É possível educar para a diversidade numa sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais do novo milênio? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma teoria pedagógica crítica que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (2011, p. 40)

As interrogações de Gomes (2011) nos permitem pensar sobre possibilidades de efetivar uma educação para a diversidade, em um sentido mais amplo. Dirigindo-as para a arte, emergem novas perguntas, por exemplo: a diversidade das corporeidades está norteando a concepção de currículos para o ensino de dança, ou melhor dizendo, da multiplicidade de danças existentes em nosso país?

Em diálogo com um outro texto de Sant'Anna (2001), as discussões sobre o corpo articulam-se às questões éticas, a meu ver, fundamentais para referenciar a ação docente:

Entende-se por ética o estabelecimento de relações nas quais, no lugar da dominação, se exercem composições entre os seres; estas não são nem adequações harmoniosas entre diferenças, nem fusões totalitárias fadadas a tornar todos os seres similares. Trata-se de estabelecer uma composição na qual os seres envolvidos se mantêm singulares, diferentes, do começo ao fim da relação: a composição entre eles realça tais diferenças sem, contudo, degradar qualquer uma delas em proveito de outras. A avidez característica da vontade de controle do corpo tende, neste caso, a empalidecer perante estas relações nas quais os corpos não precisam dominar ou ser dominados para adquirirem importância e força (SANT'ANNA, 2001, p. 95).



A autora aponta para a capacidade de exercermos relações de composições, e não de dominação entre os corpos. Para isso, é necessário estar à disposição para relacionar-se; se opor à noção de corpo que se mantém “como substância, mônada isolada e livre” e se dispor a estar na condição de um corpo-elo-entre-corpos, capaz de ressoar “a infinita potência criadora do mundo” (SANT’ANNA, 2001, p. 100).

Retornando às considerações de Gomes (2011) sobre o corpo e a corporeidade negra, sem negar aspectos relativos a “identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade”, a autora propõe a seguinte perspectiva: “Há aqui o entendimento de que, assim como ‘somos um corpo no mundo’, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva por mais que se anuncie individual” (GOMES, 2011, p. 40, grifo da autora).

Então, como trabalhar as composições coletivas em suas possíveis tensões com as questões identitárias, étnico-raciais, sexuais, de gênero, da deficiência? Em seus estudos sobre educação em direitos humanos, Susana Sacavino (2015) destaca o papel da interculturalidade “para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. (p. 01887). Segundo a autora

[...] reconhecer e afirmar os direitos da diferença não equivale a reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização e o reconhecimento sem discriminação. O que no nível político se traduz na inserção de políticas de reconhecimento das identidades específicas articuladas com políticas de redistribuição econômica, de poder, de acesso, de oportunidades, etc. (SACAVINO, 2015, p. 01894-01895).

Singularidade, identidade, diversidade, diferença, coletividade, comum, são alguns dos conceitos a que dedicamos atenção não apenas por meio das autoras supracitadas, mas considerando o prisma das artes do corpo, sobre os favorecimentos de, por meios de suas práticas encarnadas, romper com certos condicionamentos e preconceitos perceptivos, abrindo campos favoráveis para a



produção de sensibilidades, cinestésias, espacialidades, temporalidades nos encontros eu-outro-coletivo.

Ainda na primeira unidade do curso enveredamos em um artigo dedicado a pensar as relações entre experiência estética e aprendizagem inventiva a partir de experiências de acessibilidade de pessoas cegas a museus. Neste trabalho, Kastrup afirma que a “experiência estética surge acionando processos de produção de subjetividade e de transformação social.” (2012, p. 39-40) Em diálogo com a autora, sugiro às alunas e alunos refletir sobre a potência da arte na promoção da experiência estética e sobre seu sentido na formação do cidadão. Trata-se de um momento central em que a acessibilidade da pessoa com deficiência ao estudo e à produção cultural e artística passa a ser entendida como uma questão de garantia a uma cidadania plena (BRASIL, 2015b).

Encerrando esse primeiro percurso reflexivo, nos aproximamos mais intensamente das questões da arte e seu ensino. Questiono as alunas e alunos sobre o perfil da(o) licenciada(o)/professor(a) de arte capaz de reconhecer as singularidades de crianças, jovens e adultos como potencialidades para a produção de experiências artísticas diversas.

Em tempos de aquecer transformação-ação a saída possível é que nos tornemos, cada vez mais, professores pesquisadores. Ávidos por descobertas, atentos a tudo o que nos possa abrir horizontes, corajosos e ousados para permitir o caos criador e o estudo que nos leve para o que ainda não sabemos, compromissados com as ressonâncias de nossas ações, desejosos por compartilhar. (MARTINS, 2002, p. 55)

Em geral, percebo que para uma parte dos estudantes, estar preparado para atuar na sala de aula com pessoas com deficiência resume-se ao domínio de métodos e técnicas para adaptações curriculares; reforço a necessidade do questionamento dos próprios currículos e da atenção às idiossincrasias dos processos artísticos-pedagógicos a cada diferente contexto de ensino. As contribuições de Martins (2002) reforçam a ideia de que algumas competências atitudinais são fundamentais à gestão do ensino e da aprendizagem, por exemplo, em situações desafiadoras pela diversidade dos participantes. Procuro também



destacar que as formações e experiências artísticas em dança, na música, nas artes visuais são suas principais referências para investigar outros modos de operar na criação e ensino, favorecendo a constituição da tríade professor-artista-pesquisador.

A partir de uma sistemática pesquisa bibliográfica, sugiro textos específicos sobre dança, deficiência e educação acessível, o que se estende também às outras duas áreas, música e artes visuais. Esse material é discutido pelas alunas e alunos de cada curso e/ou apoia o encontro com as convidadas que recebemos para abordar com maior profundidade pesquisas e experiências nas diferentes linguagens, o que detalharei mais adiante.

Na continuidade (Unidade II), entramos na leitura de textos e marcos legais, alguns dos quais já indicados anteriormente, além de assistir a vídeos e/ou documentários a respeito das políticas públicas⁹ relacionadas à educação inclusiva, à educação especial e o ensino da arte na(s) perspectiva inclusiva dialogando com as experiências e práticas das próprias alunas e alunos.

Considerando o próprio histórico de produção do conhecimento da área, interessa-me pensar com a turma, como podemos construir um posicionamento a partir da arte, ou *nas artes*, tendo claro que as dimensões éticas, políticas e pedagógicas estão imbricadas às poéticas e estéticas das produções artísticas.

Stevie Paxton, artista da dança estadunidense que esteve à frente da criação do Contato-Improvisação nos convida a pensar como podemos nos comunicar em um grupo com diferentes habilidades comunicacionais e diferentes dominâncias sensoriais.

Um grupo incluindo várias deficiências é como as Nações Unidas dos sentidos. Instruções precisam ser traduzidas em especificidades apropriadas para aqueles que são andantes, cadeirantes, de muletas, e precisam ser sinalizadas para os surdos. Demonstrações precisam ser verbalizadas para aqueles que não podem ver, o que é uma habilidade de tradução em si, porque o inglês não é uma linguagem flexível em termos do corpo (PAXTON apud COOPER, p. 86. Tradução nossa).

⁹ Os currículos dos cursos de licenciatura do Instituto de Artes têm uma disciplina obrigatória dedicada aos estudos da política educacional brasileira, sob responsabilidade da Faculdade de Educação. Por isso, trato apenas de chamar atenção aos conteúdos gerais estudados, evidenciando as especificidades da arte e seu ensino.



Segundo Reily (2004), responsável por uma obra dedicada a linguagem e mediação na educação inclusiva, o educador que atua com pessoas com deficiência, tem que estar atento às necessárias conversões semióticas, por exemplo, na transposição de um signo visual, para um signo tátil-verbal quando necessita transmitir uma mesma informação para alunos com visão normal e para outros com visão subnormal ou cegos.

Costumo chamar atenção dos alunos e alunas para o fato de serem artistas e que as linguagens, por eles estudadas, implicam em certas especializações sensoriais, tanto para a apreensão, como para a produção de signos, obras. E, estar em uma turma dos cursos de artes visuais, dança e música, nos permite pensar em inúmeras formas tradutoras – gestuais, plásticas, sonoras – para estabelecer contato e comunicação nos contextos de ensino. Mais do que isso, trata-se de pensar na criação das próprias formas artísticas: para quem criamos? Como torna-las acessíveis a um público mais diverso?

Atravessando o desenvolvimento de todas as temáticas de estudo, apresento as abordagens somáticas do corpo (Unidade III) como importante referencial nas práticas de criação e ensino das artes do corpo. A plasticidade sensório-motora, as relações entre sensação, percepção e imaginário, e entre percepção, subjetividade e inventividade são saberes norteadores das práticas de sensibilização realizadas em sala guiadas por mim ou por outra pessoa da equipe.

Poéticas de criação e ensino das artes em uma perspectiva inclusiva (Unidade IV) constitui-se como um espaço para a recepção de convidados, prioritariamente pessoas com deficiência que atuam nas artes visuais, dança ou música, que vêm compartilhar suas pesquisas, práticas e militâncias no campo da arte e deficiência e da acessibilidade. Acredito profundamente no trabalho em equipe de cunho colaborativo; as convidadas e convidados passam a ser colaboradores com os quais poderão ser construídas redes semelhantes àquelas que descrevi na disciplina Dança para Comunidades Especiais. Além disso, esses encontros propiciam conexões com outros segmentos sociais, para além do



ambiente acadêmico, de modo que o próprio programa da disciplina encontra outros pares para ser questionado e atualizado.

Nesse sentido, destaco as seguintes presenças e contribuições: da educadora-artista Daniela Forchetti, doutoranda que pesquisa a dança e acessibilidade; da Dra. Lúcia Reily, docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp referência nos estudos sobre deficiência, educação e artes; do Prof. Dr. Vilson Zattera, artista-compositor, pesquisador na área da música e acessibilidade; da Dra. Bruna Reis, artista, pesquisadora da dança em contextos de saúde mental; da artista, educadora e doutoranda em Artes Visuais, Agda Brigatto, atualmente desenvolvendo pesquisa sobre acessibilidade em museus; da Mestre em Artes Nicole Somera, responsável por projetos de acessibilidade cultural na Unicamp; da artista da dança Mickaela Dantas que atua na Companhia Candoco (Inglaterra); da Dra. Ana Carolina Teixeira, artista, performer, educadora, com ampla experiência e referência nos estudos da dança e deficiência; e, da Profa. Dra. Viviane Louro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pioneira no campo do ensino musical na perspectiva inclusiva.

A disciplina Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte prevê uma carga horária destinada à dimensão prática, que será central nas duas últimas unidades de ensino (V e VI). Segundo a deliberação CEE n.154/2017 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a prática como componente curricular pode favorecer a interdisciplinaridade, pois não precisa estar restrita ao “âmbito de um componente curricular, mas na interação entre as dimensões teóricas ou práticas de dois ou mais conteúdos disciplinares, na forma de projetos de estudo e investigação, projetos de intervenção ou de produção.” (p.5)

A dimensão prática como propulsora de investigações e experiências – singulares e compartilhadas –, tem protagonizado o modo como desenvolvo a



pesquisa¹⁰ e o ensino no campo das artes da cena e na dança, respectivamente na pós-graduação e na graduação. As metodologias guiadas pela prática

buscam colocar em permanente fricção três eixos de conhecimento: o primeiro deles é a experiência do processo artístico no corpo, como elemento preponderante; o segundo, a reflexão crítica resultante da aproximação empírica; e o terceiro, o conhecimento teórico conceitual que irá dialogar com a experiência prática. (GERALDI, 2019, p. 144).

Guiada por tal perspectiva, procuro estimular as alunas e os alunos a propor práticas em sala de modo que transformem suas perguntas em pequenas proposições artísticas a serem vivenciadas pela turma; as experiências estão permeadas das questões que emergem nos contextos de ensino com os quais estão envolvidos e são problematizadas em diálogo com os referenciais que estamos trabalhando na disciplina. Procuro reforçar a importância do ato investigativo na prática que é simultaneamente artística e pedagógica.

Adotando a atitude investigativa como guia da prática de ensino, são desenvolvidas atividades em sala e extra sala, por exemplo, a realização de uma visita técnica e a observação contextualizada de aulas de artes. Abro um leque de possibilidades para as visitas e observações: uma instituição escolar preferencialmente reconhecida pela sua atenção à educação inclusiva que inclua o ensino da disciplina Arte; uma instituição reconhecida pela sua atenção a pessoa com deficiência que inclua o ensino da arte; espaços educacionais e/ou culturais que oferecem projetos de iniciação e/ou formação artística com a presença de alunas e/ou alunos com deficiência, e mais recentemente, equipamentos culturais e/ou projetos artístico-culturais que desenvolvem programas de acessibilidade.

¹⁰ Venho aprimorando tal perspectiva metodológica no grupo “Prática como Pesquisa: processos de produção da cena contemporânea” que coordeno juntamente com as colegas Sílvia Maria Geraldi e Marisa Martins Lambert. Trata-se de um espaço de trabalho em que as pesquisadoras e seus orientanda/os compartilham e aprofundam as pesquisas em desenvolvimento elegendo as práticas corporais “não como simples objeto de estudo, mas como o próprio método de pesquisa” (GERALDI, 2019, p. 144).



Os objetivos da visita são investigar e identificar como se fundamentam, estruturam e sistematizam as práticas de ensino da arte (em suas diferentes linguagens) sob o recorte da perspectiva inclusiva e aproximar as futuras licenciadas e licenciados da realidade das alunas e alunos com deficiência, de suas necessidades específicas de linguagem, comunicação e participação propositiva na aula de artes. As visitas revertem em relatórios individuais, os quais por sua vez, são discutidos em sala, servindo como material indicativo sobre as possíveis disparidades entre as políticas públicas inclusivas e de acessibilidade educacionais e culturais traçadas e a realidade encontrada no contato com espaços físicos, gestores, funcionários, educadores, artistas, alunos/as e familiares.

Após o percurso não linear entre essas unidades de ensino, chegamos a formação de grupos de trabalho que tem em comum o contexto escolhido para visita, por exemplo, uma escola pública. Considerando as experiências e reflexões desenvolvidas no percurso da disciplina, a proposta é planejar uma prática artístico-pedagógica. Convido o grupo a definir objetivos de aprendizagem, conteúdos e procedimentos para chegar a proposta de uma prática que é realizada com os colegas da turma dentro ou fora da sala. Vale destacar que o fato de as práticas¹¹ serem planejadas por e dirigidas para alunas e alunos de diferentes cursos está implícita certa diversidade quanto aos saberes artísticos prévios.

Retomando a questão inicial desta segunda narrativa, tenho enfrentado o desafio para encontrar espaços físicos que comportem aulas prático-teóricas para uma turma com mais de 60 alunas/os. A duração das aulas de duas horas, necessitaria ser reconsiderada; por outro lado, outros espaços pedagógicos irão atender possíveis demandas de aprofundamento por parte dos estudantes de modo que perguntas nascidas em sala de aula podem reverter em projetos de iniciação científica, de estágio, de extensão e em trabalhos de conclusão de curso.

Enfim, apesar da precariedade de tempo e espaço para o aprofundamento desejado a etapa prática de trabalho, considero o momento de maior riqueza no

¹¹ Este ano, estávamos nos organizando no sentido de estreitar algumas parcerias que permitissem o compartilhamento desses trabalhos com outros públicos, mas fomos interrompidos pela pandemia do COVID19. Não desistimos: finalizamos a disciplina com produções artísticas-pedagógicas que foram compartilhadas virtualmente com algumas instituições e projetos parceiros.



processo: alunas e alunos dispõem-se ao compartilhamento de experiências sobre como, por meio de experiências estéticas e artísticas, promover encontros na(s) diversidade. E, do diálogo entre as linguagens surgem experimentações singulares: momentos de refinada sensibilidade geram aberturas para outros campos perceptivos que por sua vez favorecem a emergência de gestualidades, plasticidades e musicalidades, em composições diversas.

4. DANÇA, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ACESSÍVEL: ALGUNS APONTAMENTOS

Em uma primeira instância, o intuito de inventariar as experiências desenvolvidas nas disciplinas Dança para Comunidades Especiais e Processos Pedagógicos voltados para o Corpo na Arte foi contribuir com a memória de um campo de estudos disciplinares e interdisciplinares que conforme apresentado até aqui, deve estar presente na formação de professoras e professores de dança. Considerando os diferentes momentos, os contextos acadêmicos, artísticos e os cenários político-educacionais em que tais experiências foram situadas, a partir de seus adensamentos críticos, apresento a seguir alguns apontamentos na direção de uma contribuição com o campo.

[1] A perspectiva que orienta as experiências de ensino aqui inventariadas é de praticar e pensar a dança de modo contextualizado, relacionando aspectos poéticos, estéticos e pedagógicos às suas dimensões culturais, sociais, éticas e políticas.

Neste sentido, entendo como Koppers (2014) que o desenvolvimento de uma cultura de dança acessível não necessita somente de “técnicas, espaços de trabalho, instalações de treinamento e palcos acessíveis, mas também de um trabalho educacional mais amplo” (s/p). Pautada na perspectiva interdisciplinar dos estudos sobre deficiência e, portanto, no modelo social da deficiência, a autora entende ser necessário ampliar o entendimento da própria dança, da nossa capacidade de observar e apreciar o fenômeno dançante, as relações entre os



corpos, no tempo e no espaço. A autora sugere que apreciar e analisar trabalhos coreográficos concebidos e performados por artistas com deficiência com alunas e alunos pode ser um estímulo na direção de “um ensino em dança que é consciente da completa coreografia da dança nos encontros físicos e culturais dos corpos” (s/p.).

Trabalhos como o de Koppers (2018), artista e professora da área das artes do corpo vem apoiando reflexões dessa natureza, trazendo exemplos corporificados sobre outros modos de ensinar-aprender a partir do prisma de uma cultura de dança acessível.

A acessibilidade não se refere somente às alterações de incapacidades específicas para o encontro com a performance “normal”, mas ao fornecimento de espaço conceitual para um distanciamento que favoreça uma observação das nossas estruturas culturais. Uma cultura de dança acessível não é exclusiva, não condenará certas técnicas e celebrará outras. Ao contrário, ela vê todas as danças e todas as técnicas como fundamentadas em seu corpo dançante específico e em sua abordagem do público, e não elevará o ideal de uma forma de dança à dominância cultural para que esse ideal se torne uma ferramenta de medição (2018, s/p, grifo da autora).

[2] Sem parâmetros idealizados e abrindo-se para a potência da diversidade – de corpos, de técnicas e de estéticas –, acredito ser fundamental que o processo formativo de professoras e professores de dança atente para a perspectiva investigativa movida por problematizações que nascem, mobilizam e vivificam o desenvolvimento de práticas laboratoriais em sala e para além da sala, em contexto, com os próprios sujeitos envolvidos. Ao invés de buscar manuais generalizantes sobre como abordar deficiências, entendo que o artista-professor-pesquisador poderá estar mais preparado para compor com as potências de sua bagagem artística, dos demais referenciais teórico-práticos de sua formação acadêmica, com os acúmulos de experiências e do conhecimento, com os pares onde estiver atuando e fundamentalmente com as alunas e alunos com quem desenvolve os processos artístico-pedagógicos.



Alguns estudos sobre o desenho universal da aprendizagem (BÖCK et al, 2020) e o desenho universal no ensino da dança (VENDRAMIN, 2013) têm papel significativo na efetivação de uma educação acessível a todos, e particularmente às pessoas com deficiência, oferecendo parâmetros mais claros quanto à sua regência.

Preocupados com as barreiras que se colocam entre “o sujeito e o conhecimento” (mesmo quando este já está dentro da escola), Böck et al (2020) apresentam um criterioso estudo sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de cuidado “voltada à garantia do direito à educação a estudantes com e sem condições de deficiência”, o que pode “caracterizar uma estratégia política pautada no rompimento com currículos capacitistas, os quais homogeneizam e excluem as diferenças” (p. 361). Tomando como referência a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), em que a barreira atitudinal é apontada como aquela que garante a promoção das demais barreiras, os autores destacam como as práticas capacitistas ainda estão presentes nos currículos nos diferentes contextos educacionais brasileiros.

Importante compreender que na perspectiva de ensino do DUA o Universal diz respeito às equidades de acesso ao conhecer e produzir o conhecimento, mas não à padronização do ensino e suas resultantes. Neste sentido, ressalta-se a importância na diversificação do ensino, contemplando “a variação do modo como as pessoas aprendem”, o que por sua vez não significa eliminar desafios de aprendizagem, mas sim, as barreiras desnecessárias para que ela aconteça (BÖCK et al, 2020, p. 371).

A partir do conceito de desenho universal, Vendramin (2013), artista e pesquisadora com uma produção que referencia os estudos sobre dança, deficiência e acessibilidade no país, apresenta em um dos seus trabalhos uma proposta norteadora para professoras e professores desenvolverem metodologias educacionais acessíveis. A autora chama atenção para o fato de que a prática da dança de modo acessível às pessoas com deficiência

é uma reflexão que atinge algumas bases do ensino em si e nos faz olhar para algumas normas fixas, para a tradição e a homogeneização que está ali incrustada. Dessa forma, essa reflexão



não é apenas importante para a acessibilidade de pessoas com deficiência, mas também de todas as pessoas (VENDRAMIN, 2013, p. 10).

[3] Nas experiências desenvolvidas nas disciplinas Dança para Comunidades Especiais e Processos pedagógicos voltados para o corpo na Arte, destaco como um traço comum o entendimento de que os estudos sobre a deficiência e sobre os modos para efetivar-se uma cultura de educação acessível e em nosso caso, especificamente na dança, necessita da participação de outros setores sociais diretamente engajados, artistas, educadores, pesquisadores, ativistas – tendo como protagonistas as pessoas com deficiência –, de modo a favorecer o desenvolvimento de projetos e ações colaborativas de caráter continuado que revertam de fato em transformações nos diferentes contextos educacionais e artísticos. Em geral, após tantos anos na docência e pesquisando relações entre processos de criação e pedagogias, posso afirmar que as mudanças curriculares (os motivos são inúmeros) são, por vezes, muito lentas no alcance de certas urgências.

[4] Ao abrigar estudos e práticas para a formação de docentes, a sala de aula é um lugar primeiro do exercício da qualidade relacional que porventura poderá se tornar referência ao exercício da docência de nossas alunas e alunos. Abordar as questões relativas à educação em uma perspectiva inclusiva e acessível, à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, existencial e sensório-corpórea é um exercício mais do que nunca, urgente e desafiador à dança e seu ensino. Daí, penso que ele se torna possível quando estruturado na construção de vínculos, no reconhecimento dos afetos e na transparência de posicionamentos entre docentes e discentes, fazendo do espaço pedagógico um espaço de encontros que, permeados por tensões vitais às afirmações identitárias, possam também estar comprometidos com a gestação compartilhada de saberes e com a busca do comum (o que não significa o apagamento da diversidade).



5. SOBRE A NECESSIDADE DE PROSPECTAR FUTUROS

Em 2017 foi publicado o decreto n. 9034, de 20 de abril (BRASIL, 2017a) alterando a Lei de Cotas que dispõe sobre modos de ingresso no âmbito das instituições federais¹² de ensino (superior e técnico de nível médio). A partir desta alteração, as pessoas com deficiência passam a ser incluídas no público cotista o que aponta para a possibilidade de recebermos, cada vez mais, estudantes com deficiência nos diferentes cursos oferecidos nas universidades públicas em nosso país.

A partir de uma coleta de dados em bases de registro da produção científica, Berselli e Isaacsson (2016) realizaram um estudo sobre a produção acadêmica nacional e internacional – dissertações e teses – que tematizam a participação de pessoas com deficiência nas artes da cena. Tomando como referência a graduação e o programa de pós-graduação em que atuo, observo o crescimento das investigações direcionadas a essa temática: trabalhos de conclusão de curso, iniciações científicas, projetos de mestrado e doutorado vem sendo propostos a partir de questões que emergem nos processos artísticos-pedagógicos situados em um “território cênico” em que

presenciamos uma migração político-corporal de indivíduos antes considerados invisíveis cenicamente e que passaram a utilizar o teatro, a dança, artes visuais e a performance como espaços para novas significações estéticas. Corpos negros, gordos, gays, não classificáveis e deficientes passaram a propor artisticamente para além do *status quo* eficientista para criar e recriar a partir de suas experiências corpo-invisibilizadas por processos sociais de estratificação e exclusão humanas. (TEIXEIRA, 2018, p. 6)

Segundo Teixeira (2018), trata-se ainda de uma “pequena mudança” no paradigma estético focado na representação ou apresentação como intenções últimas das artes da cena,

¹² Está não é ainda a realidade da instituição em que atuo. A Unicamp é uma instituição pública estadual, e, portanto, tem certa autonomia para atender tais recomendações legais. No entanto, tem investido fortemente nas políticas afirmativas, implementando o sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas e para egressos da escola pública, mas ainda está em fase de estudos para a implementação de cotas às pessoas com deficiência.



para a partir de agora considerar a experiência cênica sinestésica, comunicacional, interativa que passou a incorporar novos modos de fruição e apreciação artísticos quando proporcionam ao espectador a experiência de ver-se através de outras sensibilidades e percepções antes desconhecidas (p. 7).

Ensinar-aprender a dança partir de outras sensibilidades e percepções, de corporeidades “desconhecidas” é uma tarefa desafiadora para cada um de nós. Nesta direção, venho sendo provocada pela pedagogia de-colonial proposta por Catherine Walsh (2009), que aposta em uma interculturalidade crítica como ferramenta

pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes modos de ser, de viver e de conhecer, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - incentivam a criação de “outras” maneiras - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras. (p.15, grifo da autora. Tradução nossa).

Apesar de alguns avanços significativos, os estudos sobre dança, deficiência e educação acessível – que se articulam também com as temáticas étnico-raciais, de gênero, sexuais –, seguem sendo fundamentais, o que aponta para a relevância de espaços-tempos de experiências e reflexão crítica nos cursos de formação de professoras e professores de dança. Não foi meu propósito afirmar se eles devem estar no âmbito de uma disciplina ou atravessar o currículo; mas, com certeza devem ser previstos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em dança.

Em seus encontros com a escola e demais contextos de iniciação e formação artística em que forem atuar caberá às futuras gerações de artistas-professores-pesquisadores em dança prospectar outras pedagogias, currículos e metodologias que instaurem a experiência artística da dança na instabilidade necessária ao movimento por poéticas e estéticas plurais.



REFERÊNCIAS

BERSELLI, Marcia; ISAACSSON, Marta. (Des) habilidades em cena: revisão e contextualização da produção acadêmica a respeito da participação da pessoa com deficiência nas artes cênicas. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 27, p. 364-380, 2016.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 0195/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Dou de 05/11/2010 (nº 212, seção 1, pág. 4). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770156/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015a. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 18 jul. 2020

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.034**, de 20 de abril de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, abril, 2017b. 383p. Disponível em:



http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

COOPER Albright, Ann. **Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance**. Hanover, NH: Weleyan University Press, 1997.

FERREIRA, Windyz Brazão. 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? **Poiesis Pedagógica**, v. 13, n. 1, pp. 87-106, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1989.

GERALDI, S. G. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. In: **Práticas Somáticas em Dança: Body-mind Centering em criação, pesquisa e performance** / Carla Sabrina Cunha; Diego Pizarro; Marila Annibelli Vellozo. (Org.). 1ed.Brasília: Editora IFB, 2019, v. 1., p. 139-149.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 37, 2011.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 3, n. 1. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie 2012.

KUPPERS, Petra. Educação Acessível: estéticas, corpos e deficiência. Tradução de Gabriela Camargo e Carla Vendramin. **UFRGS: Revista Cena**, n. 15, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologias: aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação, interculturalidade e direitos humanos. In: **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade** / organizadores José Albio Moreira de Sales... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas) Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014. 4.104 p. Formato PDF. ISBN: 978-85-7826-294-5. (Pp. 01884 – 01896).

SANT'ANNA, Denise B. de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANT'ANNA, Denise B. de. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, n. 14, p. 235-249, Campinas, 2000.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n.154/2017**. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE n. 111/2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf. Acesso em 18 jul. 2020.



TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. Em cena, deficiência: tecituras protéticas entre discursos e ausências. **Pitágoras** 500, v. 8, n. 2, p. 3-14, 2018.

VENDRAMIN, C. Diversas danças-diversos corpos: discursos e práticas da dança no singular e no plural. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 1, n. 3, 2013.

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI. Curso de Dança. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Catálogo de cursos de graduação. Campinas: 2020. Disponível em:

<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2020/coordenadorias/0019/0019.html#AR601>. Acesso em 18 jul. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, p. 1-29, 2009.

Recebido em: 19/07/2020

Aprovado em: 31/08/2020