



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ADRIANO JOSÉ PINHEIRO

**MOVIMENTAR PÁSSAROS DO CHÃO AO CÉU:
Uma experiência em dança na formação de professores**

CAMPINAS

2017

ADRIANO JOSÉ PINHEIRO

**MOVIMENTAR PÁSSAROS DO CHÃO AO CÉU:
Uma experiência em dança na formação de professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Strazzacappa Hernández

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ADRIANO JOSÉ PINHEIRO E ORIENTADO PELA PROF.^a DR.^a MÁRCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ.

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e n°(s) de processo(s): Não se aplica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1059-815X>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Simone Lucas Gonçalves de Oliveira - CRB 8/n.8144

Pinheiro, Adriano José, 1979-

P655m Movimentar pássaros do chão ao céu: uma experiência em dança na formação de professores / Adriano José Pinheiro. – Campinas, SP: [s.n.], 2017.

Orientador: Marcia Maria Strazzacappa Hernández.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Arte. 2. Dança. 3. Ensino fundamental. 4. Formação de professores. I. Hernández, Marcia Maria Strazzacappa. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Moving birds from the ground to the sky: an experience in dance in teacher training

Palavras-chave em inglês:

Art

Dance

Elementary school

Teacher training

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Marcia Maria Strazzacappa Hernández [Orientador]

Ana Angélica Medeiros Albano

Luciana Esmeralda Ostetto

Data de defesa: 07-11-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MOVIMENTAR PÁSSAROS DO CHÃO AO CÉU:
Uma experiência em dança na formação de professores**

Autor: Adriano José Pinheiro

Comissão Julgadora:

Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Strazzacappa
Hernández (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Ana Angélica Medeiros Albano

Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedico esse trabalho aos professores Adina, Adonez, Alessandra, Ana Lúcia, Ana Cesário, Beatriz, Cátia, Cintian, Cláudia, Denize, Diana, Eliana, Eliane, Eliete, Elisabete, Eunice, Fátima, Glaucinéia, Idalina, Keli, Liliane, Lucinéia, Margarida, Maria Isabel, Matilde, Neide, Paulo, Roberta, Roseli, Sandra, Silene e Vânia, que se permitiram ir do chão ao céu na trajetória pela dança.

AGRADECIMENTOS

“Nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradeçi.”
Gerônimo/Vevé Calazans

À Professora Márcia Strazzacappa, por ver a dança em mim, acreditar no meu trabalho e provar com seus exemplos que a dança é para todos. Agradeço pela orientação certa, afetiva e respeitosa e também pela sua contribuição à dança na educação.

À Professora Ana Angélica Albano, pelo olhar sensível com o qual acolheu esse trabalho, por me permitir fazer parte de momentos belos e únicos nessa universidade, pela contribuição com a arte na formação de professores e pelas sábias e diretas palavras que me dirige sempre.

À Professora Luciana Esmeralda Ostetto, pelo esforço enveredado em participar desse momento, por seus escritos que tanto me fortaleceram nessa travessia, pela felicidade de partilhar tempos, espaços e concepções sobre a formação de professores, pelas preciosas contribuições durante o exame de qualificação.

Às Professoras Alessandra Ancona e Lilian Vilela, pela disposição em contribuir com esse trabalho e pela presença afetiva no grupo de pesquisa.

À minha família, que compreendeu o tempo e as ausências durante essa caminhada.

Às amigas Camila Feltre, Milena Bushatsky e Mirza Ferreira pela leitura, pelas sugestões, pelas dicas e ponderações, que tanto me ajudaram.

Ao Laborarte, à Professora Nana Ayoub e aos parceiros de pesquisa. O caminho seria penoso sem as contribuições de vocês... Carla, Kátia, Luciana, Marília, Sérgio, Thaís e todos os outros integrantes: valeu por cada momento experienciado... Já sinto saudade!

Às Equipes Gestoras da Escola Municipal Tirsi Anna Castellani Gamberini, Escola Municipal de Ensino Fundamental Hipólito José da Costa e Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Oliveira, por acreditarem no meu trabalho e não negarem esforços para que a dança e o movimento chegassem aos alunos e professores. Tem muito de vocês aqui.

Aos professores Adina Capatto, Adonez Gouvea, Alessandra Roldão, Ana Lúcia Marques, Ana Maria Cesário, Beatriz Gonçalves, Cátia de Oliveira, Cintian Lirussi, Cláudia Savini, Denize Lima, Diana Jerônimo, Eliana Camargo, Eliane Fraga, Eliete Arifa, Elisabete Oliveira, Eunice Brito, Fátima Borghi, Glaucinéia Rezende, Idalina Silva, Keli Santos, Liliane Jacobini, Lucinéia Souza, Margarida Silva, Maria Isabel Padilha, Matilde da Silva, Neide Mosqueti, Paulo Rogério Borges, Roberta de Melo, Roseli de Souza, Sandra Leite, Silene Moraes e Vânia Santos.

Aos funcionários da EMEF Júlio de Oliveira que, às vezes meio sem entender, abriram espaço para que a dança chegasse ao chão dessa escola.

À equipe de limpeza que, com muita disposição, me apoiou na construção de um espaço para que a dança chegasse à formação.

Aos funcionários da Pós-Graduação da FE-UNICAMP e do Escritório da UNICAMP em São Paulo, pela prontidão em colaborar e pela gentileza no tratamento.

À Professora Isabel Marques por vislumbrar em meu corpo um corpo dançante, pelas dicas, sugestões, pelo respeito e pela parceria. Ao Fábio Brazil pela acolhida no Instituto Caleidos e pelos registros fotográficos de parte desse percurso. Aos intérpretes-criadores da Caleidos Cia de Dança e aos amigos que fiz nesse Instituto durante os quatro anos de curso por todas as danças e os momentos maravilhosos que nossos corpos compartilharam.

À Professora Raquel Gouvêa que, nos estudos de pós-graduação em arte-educação, me possibilitou vislumbrar outras possibilidades de trabalho com a dança na escola.

Ao Professor Jorge Schroeder, pela oportunidade de realizar as primeiras reflexões nessa instituição.

Aos alunos que participaram dos Projetos “4ª Dança: A Arca de Noé” e “Improvisação e Dança”, respectivamente nos anos de 2010 e 2011. Não fossem vocês talvez eu não tivesse continuado a caminhada com a dança.

Ao Diretor João Eduardo Ferreira da Escola Técnica Doutor Emílio Hernandez Aguillar, que me permitiu visitar os espaços e rememorar tantos bons momentos vivenciados no CEFAM Franco da Rocha.

À Memória Documental e ao Memorial da Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo que, prontamente, contribuíram com fontes de informações sobre o Projeto Vivências Culturais para Educadores.

Aos alunos do Projeto Imprensa Jovem na EMEF Júlio de Oliveira que, sob orientação da Professora Eunice da Mota Brito, foram fundamentais na parceria para a construção dos espaços para a dança de seus mestres, dentre eles, Alayde, Eduarda, Jennifer, Larissa, Lucas, Pedro, Sara e Yuri, que registraram parte desse trabalho.

Aos amigos Lu, Titys e Rodrigo, pelo apoio e pela parceria de sempre.

Aos amigos de todos os tempos e lugares por onde passei, pela paciência e por se mostrarem sempre dispostos a ouvir os relatos entusiasmados da pesquisa.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo dissertar sobre uma experiência com a dança na formação continuada de professores. A formação foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Oliveira, pertencente à Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá, localizada no bairro de Perus, na Cidade de São Paulo, onde atuo como Coordenador Pedagógico. O grupo participante da pesquisa foi composto por 32 professores (30 mulheres e 2 homens), com faixa etária entre 30 e 69 anos de idade, que lecionam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas seguintes áreas: ciências, educação física, geografia, história, inglês, língua portuguesa, matemática, informática educativa, sala de leitura e professoras polivalentes que atuam em turmas do 1º ao 5º ano. Durante as quintas-feiras dos meses de setembro/2015 a outubro/2016, foram realizadas trinta e três oficinas práticas, no horário das 12h-13h30. As proposições tiveram como referencial a experimentação de alguns jogos teatrais do dramaturgo brasileiro Augusto Boal (1998), da diretora de teatro Viola Spolin (2006) e, principalmente, proposições baseadas nos estudos do pesquisador da arte do movimento, Rudolf Laban (1978; 1990), autor que tem sido referência para os meus estudos em dança. Ao experienciar a dança e aprofundar o contato com essa linguagem artística na formação de professores, foram utilizados como norteadores os embasamentos da Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa (2001; 2007; 2009), que sugere a criação, a reflexão e a fruição como ações importantes no contato com a obra de arte. O referencial teórico também se baseia nas considerações sobre a experiência do filósofo e pedagogo John Dewey (2010; 2011). O processo de pesquisa teve como suporte ideias vinculadas à bricolagem como método de pesquisa, tendo como referência os autores Kathleen Berry e Joe Kincheloe (2007) e a professora e pesquisadora Paula Carpinetti Aversa (2016). A bricolagem possibilita ao pesquisador forjar suas próprias ferramentas metodológicas à medida que dialoga com o poeta, como é definido o objeto de pesquisa, além de considerar as múltiplas formas de olhar para esse objeto de pesquisa, não desprezando as considerações e ações vinculadas a outros métodos. Assim, a pesquisa também tem sintonia com ações relacionadas à metodologia da pesquisa-ação, tendo como referência o autor Michel Thiollent (1986). Os dados coletados tiveram como fontes fotografias, vídeos, anotações no diário de bordo e ponderações dos participantes realizadas durante as rodas de conversa nas oficinas ou por meio de imagens, relatos e poesias.

Palavras-chave: arte; dança; ensino fundamental; formação de professores.

ABSTRACT

This present study has the idea to lecture an experience with dance in the continuing formation of teachers. The formation was carried out at the Municipal School of Primary Education Júlio de Oliveira, belonging to the Regional of Education Pirituba / Jaraguá, located in the neighborhood of Perus, in the City of São Paulo, where I act as Pedagogical Coordinator. The research group was composed of 32 teachers (30 women and 2 men), with ages ranging from 30 to 69 years old who teach from the 1st to the 9th year of Elementary Education in the following areas: sciences, physical education, geography, history, english, portuguese, mathematics, educational computing, reading room and multipurpose teachers who work in classes from 1st to 5th year. During Thursdays from September / 2015 to October / 2016, 33 practical workshops were developed, from 12 noon to 1:30 p.m. The propositions were based on the experimentation of some theater plays by the Brazilian playwright Augusto Boal (1998), theater director Viola Spolin (2006) and, mainly, propositions based on the studies of movement art researcher Rudolf Laban (1978) , 1990), author who has been reference for my studies in dance. By experiencing dance and deepening contact with this artistic language in teacher training, the basics of the Triangular Approach, proposed by Ana Mae Barbosa (2001, 2007; 2009), were suggested as guiding principles, suggesting the creation, reflection and the enjoyment as important actions in the contact with the work of art. The theoretical framework is also based on considerations about the experience of the philosopher and pedagogue John Dewey (2010; 2011). The research process was supported by ideas related to bricolage as a research method, using as reference the authors Kathleen Berry and Joe Kincheloe (2007) and the teacher and researcher Paula Carpinetti Aversa (2016). This method enables the researcher to forge his own methodological tools as he dialogues with the poet, as the research object is defined, besides considering the multiple ways of looking at this research object, not neglecting the considerations and actions linked to other methods. Thus, the research is also in tune with actions related to the methodology of action research, having as reference the author Michel Thiollent (1986). The collected data were photographed, videos, notes in the logbook and weights of the participants realized during the conversation in the workshops or through images, reports and poetry.

Key-words: art; dance; elementary school; teacher training.

LISTA DE FIGURAS¹

Figura 1 – A sala de arte.....	18
Figura 2 – Proposição Volpi.....	22
Figura 3 – A escada	27
Figura 4 – Projeto Vivências Culturais para Educadores: Oficina de circo	29
Figura 5 – Professora tece suas impressões sobre a obra de Manoel de Barros.....	35
Figura 6 – Criação realizada durante formação a partir dos materiais	36
Figura 7 - Vivência Instituto Caleidos.....	39
Figura 8 - Projeto Labanianas/Instituto Caleidos.....	39
Figura 9 – <i>Man Ray. Obstruction.</i> Metropolitan Museum of Art – NYC.....	41
Figura 10 - Jornada Pedagógica em 15/03/12.....	44
Figura 11 - Reunião Pedagógica em 29/08/14.....	45
Figura 12 – Visita à Galeria Olido em 01/01/2010.....	46
Figura 13 -Visita ao Museu da Língua Portuguesa em 2012.....	47
Figura 14 - Carteiras.....	49
Figura 15 – Espaço das oficinas.....	50
Figura 16 - EE Conselheiro Crispiniano.....	52
Figura 17 - Painel do artista plástico Mário Gruber.....	53
Figura 18 - Aquecimento.....	57
Figura 19 – Círculo de girassóis para a primeira Dança Circular.....	60
Figura 20 - Sem título.....	61
Figura 21 – Material de divulgação do espetáculo.....	67
Figura 22 - Mané Gostoso.....	73
Figura 23 - Folheto de divulgação do espetáculo/Instituto Caleidos.....	75
Figura 24 - Caminhada.....	82
Figura 25 - Objetos.....	87
Figura 26 - Peso.....	91
Figura 27 - Planos.....	94
Figura 28, 29, 30, 31 - Partituras.....	102
Figura 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 – Proposição Balões.....	104

¹ As imagens presentes na capa são fotografias tiradas por mim no espaço da EMEF Júlio de Oliveira.

Figura 39 - Caminhada.....	116
Figura 40 – Peso.....	116
Figura 41 – O Círculo.....	117
Figura 42 - Espelhamento.....	117
Figura 43 – Pássaros.....	118
Figura 44 – Balões.....	118
Figura 45 – Sala de leitura.....	129
Figura 46 - Círculos.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Sobre passos anteriores ao primeiro degrau.....	16
1. A ESCADA: Passagens, buscas e o início do percurso	26
1.1 Sobre o que levar	26
1.2 Metáforas indesejadas.....	31
1.3 Alta tensão e o primeiro ato	32
1.4 Indagações futuras	36
2. SALA 11: Chão, flores e o riso frouxo	43
2.1 Começa já ou tempos difíceis: as primeiras reflexões com os professores.....	43
2.2 O ninho como espaço de formação.....	48
2.3 O primeiro fluxo	54
2.4 O círculo	57
2.5 Remédio para a alma.....	61
3. ALÉM DA SALA 11: Saindo do quadrado em busca do terceiro lado do triângulo	65
3.1 Frequentações	65
3.2 Proposições mediadoras.....	68
3.3 Reverberações	76
3.4 Algumas considerações.....	79
4. SOBRE O CÉU: A criação em dança na formação de professores	81
4.1 Caminhadas	81
4.2 Objetos	83
4.3 Cinesfera, planos e pesos	88
4.4 O que traziam os corpos?.....	94
4.5 Balões, pássaros e outros voantes	99
5. COMPARTILHANDO VOOS: A composição coreográfica como ponto de chegada	111
5.1 Construção	111
5.2 Um voo compartilhado em oito cenas	113
5.3 Sobre mais de trezentos dias atrás... ..	119
5.4 Entre o chão e o céu: considerações sobre experienciar a dança na formação de professores.....	123
5.5 Quando subo a escada hoje.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

ANEXOS	137
O corpo e a dança – Professora Inês	137
Minhas sapatilhas de bailar são pés descalços – Professora Bianca	138
Formação docente – Professora Edna	140
Uma surpresa... - Professora Débora.....	141
Respira, inspira, respira, inspira... – Professora Marcela	142
Relato - Professora Vilma	143
Relato – Professora Mônica	144
Relato – Professora Mariana	145
AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS DO PEA - 2016	146
Professora Vilma.....	146
Professora Dalva	147
Professora Mônica.....	148
Professora Mariana	149
Professora Ângela	150
Professora Caroline	151
Professora Sílvia	152
Professora Mariana	153
Professora Lídia	154
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155

CENA DA DANÇA X

*Pense em todos os seus movimentos na vida
como movimentos de dança.*

Respire

Observe

Escute

Toque

e mova-se entre

a Terra

e o Céu

Yoko Ono

INTRODUÇÃO

Sobre passos anteriores ao primeiro degrau...

Hoje, quando vejo esses vídeos de pessoas desesperadas chegando atrasadas em provas e vestibulares, lembro que isso já ocorreu comigo.

Eu não tinha 14 anos completos, mas ouvira falar de uma escola em que os alunos recebiam uma bolsa para estudar e estudavam o dia todo. Junto a dois colegas, nos inscrevemos para o vestibulinho do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em Franco da Rocha. A ideia de ser professor me atraía, mas não sabia se seria esta a carreira a ser seguida futuramente.

Chegamos em cima da hora. Lembro-me de ficar angustiado dentro do ônibus, porém, conseguimos entrar e fazer a prova. Eram tempos em que a distância parecia maior e a comunicação, os transportes e as informações custavam a chegar.

Recordo que a sobrinha de uma vizinha ficou responsável por procurar os nomes na lista dos aprovados. Ela telefonou para avisá-la quando soube que uma colega e eu havíamos passado na prova.

Estudar o dia todo era cansativo, mas muitas novidades, pessoas e desafios estavam a caminho. A carga horária era exaustiva, dez aulas por dia, divididas entre as disciplinas comuns e as pedagógicas.

Algumas passagens interessantes ilustraram essa época, como quando as marmitas desapareciam ou ficavam cheias de água dos aquecedores; o dia do pagamento, quando íamos juntos ao banco para receber; as festas de integração entre alunos novos e veteranos e a guerra de água realizada a cada final de ano.

Com relação aos professores, eram bastante competentes, e eu conseguia visualizar nas aulas uma relação entre teoria e prática muito presente. Percebi que gostavam de ensinar, de estar ali formando professores, e é verdade também que aqueles professores nos enxergavam e nos ouviam.

Certo dia, uma aluna bastante desinibida fazia imitações, cantava e interpretava em nossa sala. A coordenadora descobriu esse talento, e lembro que chamou todos os

professores e alunos no pátio para nossa colega fazer um verdadeiro show de humor para todos. Foi uma tarde muito agradável.

Durante a primeira semana de aula, entrou na sala o professor de Arte, que iniciou o ano letivo com uma roda de conversa. Lembro que eu o olhava atentamente e prestava atenção em cada fala dele.

Em seu primeiro discurso o professor disparou: “Vocês estão aqui para se formar professores, mas no fundo vocês são artistas, querem uma plateia”.

No decorrer das suas aulas, esse professor lançava desafios relacionados às artes visuais, teatro, música, etc. Oficinas de reciclagem, marmorização de papéis, confecção de instrumentos musicais, teatro, expressão corporal, eram algumas das formas de experimentar as linguagens artísticas. Não raramente, era surpreendido com uma instalação exposta pela escola, uma performance ou uma peça de teatro. Lembro de várias delas como se tivesse visto há pouco.

Foi em suas aulas que li trechos das peças de Nelson Rodrigues², vi reproduções de Picasso³ e confeccionei as minhas primeiras folhas de papel reciclado, além de me surpreender com o som do pau de chuva, instrumento musical indígena.

Por ocasião destas memórias, retornei ao prédio do antigo CEFAM, que hoje é uma escola de ensino técnico. Fui recebido pelo diretor e a visita rendeu uma saudosa conversa sobre os espaços. A sala de arte já não existe mais; ocupa seu lugar uma sala de vídeo, bem organizada e cuidada, e as pias e bancadas foram removidas. Durante a visita fiquei impressionado, pois em minhas recordações a sala era maior do que ela realmente é. Talvez a grandiosidade se deva às vivências naquele espaço, que expandiam o imaginário dos que passavam por lá.

² Nelson Rodrigues (1912-1980) escritor, jornalista e dramaturgo brasileiro.

³ Pablo Picasso (1881-1973) pintor espanhol, escultor, ceramista, cenógrafo, poeta e dramaturgo.

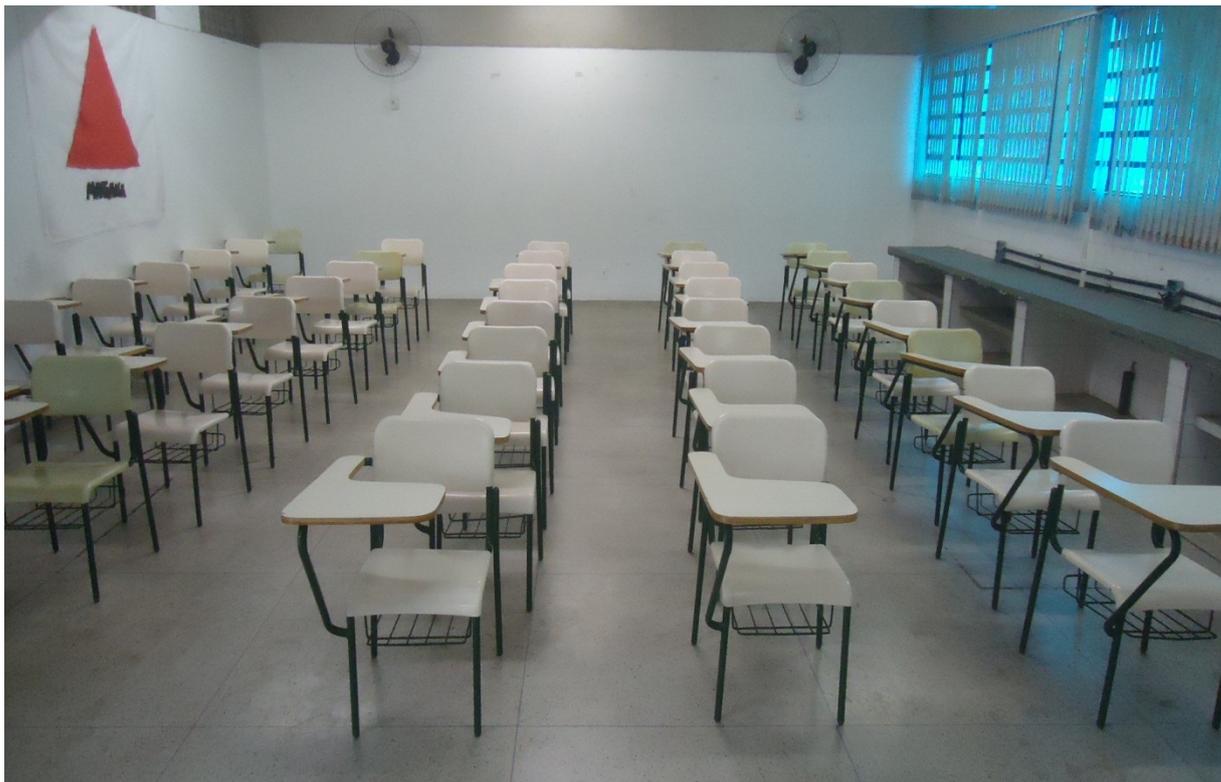


Figura 1 - A sala de arte.

Fonte: Acervo pessoal.

Quando passamos pelo refeitório, questionei o diretor sobre a refeição dos estudantes atualmente e ele me explicou que a escola fornece a alimentação. Contei que naquela época levávamos marmita e ele falou que, quando assumiu a direção, encontrou os aquecedores na escola.

Carrego do CEFAM - Franco da Rocha cheiros, sabores, sons, cores, imagens, amizades e vivências inesquecíveis em minha formação, além de uma imensa saudade daqueles quatro felizes anos.

Anos mais tarde e já como professor cheguei a uma escola para assumir uma turma em meados do mês de março. Quando isso ocorre o professor já espera se deparar com um grupo que fora oferecido a todo o corpo docente e, obviamente, recusado, ficando assim para o professor novato. Comigo não foi diferente.

Algumas referências me levaram até aquela escola, além da proximidade com a minha casa. Confesso que o nome da rua também me chamou bastante atenção: Rua Xavier dos Pássaros.

Diariamente, quando era apresentado como professor do Projeto Intensivo no Ciclo I- PIC⁴, ouvia alguns comentários dos colegas: “Boa sorte!”, dizia um; “é uma sala difícil”, dizia outro, e alguns profetizavam: “Aqueles lá não têm mais jeito”. Aquelas opiniões me incomodavam, contudo, não me conformava em ser refém delas, pois tentaria construir uma história com aquele grupo.

Estava bastante angustiado, pois naquela época, quando um professor titular assumia a turma, o professor que estava com a sala tinha prejuízos na carga horária e, conseqüentemente, nos vencimentos, por isso, não raro, alguns professores ficavam bastante revoltados com a chegada dos ingressantes.

Todavia, para minha surpresa, a professora que estava com a turma ficou extremamente feliz com a minha chegada, pois ansiava o momento de deixar a sala e, sem titubear, me passou a lista de alunos, sendo bastante receptiva. Talvez ela não se lembre, porém, mais do que a lista, ela me deu um conselho que influenciaria toda a trajetória com os meninos: “Só tem uma coisa que eles gostam muito: desenho. E desenharam bem...”.

E foi com esse presente que fui recebido por aquela turma de dezoito meninos e uma menina - sempre acho estranho citar essa formação de sala, mas acredito ser uma informação importante.

O 4º ano H era uma turma formada exclusivamente de alunos reprovados uma ou mais vezes, alunos de 11 a 13 anos que faziam parte do Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), implantado naquele ano na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O projeto tinha como objetivo acelerar os estudos com o foco em alfabetização, visto que a minoria era alfabetizada. Nessa época, a rede municipal não contava com professor especialista em arte, então eu também era responsável por ministrar essas aulas. Assim, comecei o trabalho com o grupo e aos poucos fui conhecendo aqueles meninos e aquela menina.

⁴ O Projeto Intensivo no Ciclo I-PIC foi instituído pela Portaria n. 6328/2005, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e teve como público-alvo os alunos retidos no 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal era reverter o quadro de fracasso escolar desses alunos.

Lembro-me de que toda segunda-feira fazíamos uma roda de conversa sobre o final de semana e durante esses momentos surgiam algumas histórias interessantes.

Lá me surpreendi com a realidade que aquelas crianças se deparavam tão precocemente. Tráfico de drogas, estupros, linchamento, violência e mortes eram vivenciados cotidianamente.

Nessa época, também continuei investindo em minha formação e resolvi realizar a complementação pedagógica, me formando em pedagogia, o que me abriria portas no futuro, pois estaria apto a exercer um cargo na gestão escolar, como coordenador pedagógico ou diretor de escola. O curso foi realizado aos sábados e, como já era formado em letras, fiz apenas as disciplinas pedagógicas.

E o desenho? O presente que me foi dado nas conversas iniciais com a professora continuava a me inquietar e aos poucos abria aquela caixa e vislumbrava o desenho com aqueles alunos.

Não raramente, durante a aula eu era surpreendido com arquivos de desenhos em pastas, daqueles desenhos mimeografados, comuns, como das datas comemorativas ou de super-heróis da moda, por exemplo. Era curioso observar que trocavam entre si e reproduziam modelos para os outros colorirem.

Considerava aquilo um pedido de socorro, algo como uma prova de que gostavam e sabiam fazer algo e, ao mesmo tempo, uma afirmação: “Até aqui eu sei e para onde vamos?”.

Não sei bem o porquê da escolha; o que tenho bem claro era que naquele ano o Museu de Arte de São Paulo (MAM) exibia a exposição “Volpi - A música da cor”, sendo ele o artista escolhido para encararmos o desenho.

Naquele momento eu cometia alguns dos maiores equívocos com relação à Abordagem Triangular: a releitura como cópia era presente no trabalho ao lado das produções dos alunos. Mais tarde, com os estudos, esse tipo de proposta deixou de fazer sentido para mim.

Algo que não me conformava era, durante o projeto, a falta de contato real dos alunos com as obras de arte, cores, texturas, dimensões etc. Era presente também, nessa

época, a proposta de mediação, ainda tímida, mas realizava algumas proposições antes e depois da visita.

Então, a equipe gestora da escola providenciou nossa visita ao MAM, e eu e a professora Ester fomos acompanhar os alunos naquela visita.

A possibilidade daqueles alunos se depararem com uma obra de arte e saber que, sim, o desenho existe, o artista plástico existe, é possível desenhar, há valor no desenho, ver um quadro do Volpi... Eram algumas das ideias que me fascinavam e me faziam insistir nos projetos com as artes visuais.

Ao final da visita, pedi para a professora Ester fazer um relato e, ao revisitar os registros do projeto, encontro em suas palavras:

Foi muito importante e interessante, pois durante o acompanhamento que executamos, os alunos apontavam quadros que também haviam pintado, comentaram fatos relacionados ao pintor e sua vida pessoal, informaram o nome da esposa (Judite) do Volpi, comentaram sobre sua doença, como o pintor agiu durante essa fase. Também, citaram que o pintor não acreditava em Deus, dizia ser ateu e isso alguns alunos afirmaram achar muito chato, pois como um artista em pinturas, não poderia acreditar em quem criou tudo que lhe sensibilizava e o inspirava. Achei o máximo.

Tendo como referência as obras do artista plástico, realizamos diversos trabalhos, como ilustrações, releituras, colagens e fotografias. Naquele ano também visitamos a Bienal de Artes de São Paulo, pois considerava a frequência primordial no trabalho com a arte.

Trago comigo alguns diagnósticos relacionados à alfabetização daqueles alunos, que evidenciaram avanços nessa questão. Contudo, o que de mais importante carrego é a certeza de que muito mais aprendi com eles.

Sempre que penso no tempo me recordo de uma frase de Jorge Amado na obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*: “É sempre rápido o tempo da felicidade”. Confesso que 2006 foi um ano que passou depressa.

O 4º ano H foi um presente que me proporcionou vivenciar os contatos reais com a arte e acreditar cada vez mais na potência desses contatos.



Figura 2 - Proposição Volpi.
Fonte: Acervo pessoal.

O trabalho com a arte na escola foi uma inquietação constante em minha carreira, pois percebia de um lado alguns aspectos relacionados ao seu ensino, aos dilemas com relação à sua implantação e à obrigatoriedade e, do outro, o grande interesse dos alunos, que cotidianamente improvisavam peças teatrais, criavam coreografias autonomamente pelo pátio da escola, sem contar com os inúmeros arquivos de desenhos que exibiam com orgulho. E eu estava no meio disso tudo mergulhado em dúvidas, porém, com uma certeza: algo mais poderia ser feito pelo seu ensino, por isso resolvi continuar a minha busca no curso de pós-graduação em arte-educação e aprofundar os estudos sobre o que me defrontava cotidianamente no chão da escola.

O curso era realizado aos sábados em período integral. Lá comecei a ter um contato intenso com a bibliografia da área, com professores e artistas, além de aprofundar as vivências com as linguagens artísticas: cinema, dança, teatro, artes plásticas, fotografia, eram proposições constantes no curso, além da fruição das obras e reflexão sobre elas.

O trabalho com dança era desenvolvido pela Professora Doutora Raquel Gouvêa, em que a primeira parte da aula era prática, com as oficinas de improvisação, e no segundo momento havia uma reflexão sobre a dança, embasada por textos, imagens, vídeos.

O espaço, a vestimenta e algumas propostas iniciais foram motivos de estranhamento para mim. Por ocasião dessas memórias revisei um vídeo das proposições daquela época e percebo o quão relutante estava na entrega com a dança.

Assim, nomes como Pina Bausch, José Gil, Laban, termos como improvisação, experimentação, dança contemporânea, ballet clássico, butoh, códigos da dança, soavam como novidade, e experimentar a dança com o meu corpo era um grande e árduo desafio.

No entanto, a insistência e a intensidade daqueles encontros me fizeram buscar mais e mais. Logo, espetáculos como Grupo Corpo, Companhia Pina Bausch, Antonio Nóbrega, Companhia de Dança Deborah Colker, Sankai Juku, Trisha Brown Dance Company, São Paulo Companhia de Dança, Cia Ballet Stagium e Cia Teatro Dança Ivaldo Bertazzo deram corpo às minhas frequentações.

As trocas com a Professora Raquel, que me iniciara nas oficinas de improvisação, continuaram após o término do módulo de dança. Mesmo à distância, ela me sugeria referenciais teóricos, trocava programas de espetáculos e tecia preciosos comentários sobre os projetos desenvolvidos com os alunos.

Ao final do curso, desenvolvi a monografia: “A frequentação como proposta para uma mediação cultural significativa nos anos iniciais do ensino fundamental”, que foi de grande valia para aprofundar as pesquisas sobre mediação com a dança, teatro e artes visuais.

Esses estudos na pós-graduação me fizeram repensar o trabalho com a arte na escola. Nessa época, trabalhava com turmas de 4ª série no município de Mairiporã, que não contava com professor especialista em arte. Cabe ressaltar que ainda hoje as aulas de arte são de responsabilidade do professor regente.

Das linguagens experienciadas no curso, música e dança eram presentes nos projetos desenvolvidos com os alunos. Acredito que foram linguagens que me fizeram questionar e redirecionar as proposições que desenvolvia na escola.

Assim, desenvolvi com os alunos os projetos “4ª Dança: A Arca de Noé” e, em 2011, o projeto “Improvisação e Dança”, sempre com proposições que contemplavam oficinas de improvisação, rodas de conversas, debates sobre vídeos de dança, além das frequentações aos espetáculos de dança.

As inquietações com relação ao trabalho com a dança na escola eram presentes no meu fazer pedagógico, pois me incomodava o uso da dança como “muleta” para o ensino de outros conteúdos ou seu uso apenas em datas comemorativas, além da criação de coreografias nas quais os alunos não eram os protagonistas, já que apenas “vestiam” um repertório gestual dos adultos, geralmente retirado de vídeos da internet ou de coreografias inventadas exclusivamente pelo professor.

Os projetos realizados na Escola Municipal Tirsi Anna Castellani Gamberini contribuíram para a minha vivência como propositor em dança, o que é uma constante aprendizagem para mim, pois experimentar a dança com os alunos também me fez refletir sobre o que chamo de caráter inclusivo da dança. Não sei se este seria o termo adequado, o que sei é que esses projetos alcançavam a totalidade dos alunos, já que não encontrei resistência por parte deles, e todos eram protagonistas do repertório gestual criado pela turma, independentemente de corpo, sexo ou qualquer outra diferença presente.

A preocupação com a mediação esteve presente, com ações antes e depois das frequentações, além da possibilidade de refletir sobre a dança com alunos de nove ou dez anos de idade.

Desses momentos trago também o enfrentamento de algumas barreiras que a dança encontra quando chega ao chão da escola, como as arquitetônicas, pois adaptávamos o espaço diariamente para as oficinas e também os estranhamentos e alguns comentários depreciativos por parte dos adultos ao não compreenderem as propostas.

As vivências narradas até este momento me levariam a mais lugares, inclusive a propor uma experiência com a dança na formação de professores que contemplasse a improvisação, a fruição e a frequentação aos espetáculos de dança. Também indagava: quais seriam as reverberações no cotidiano dos profissionais que experienciassem a dança em seus próprios corpos na formação continuada?

Assim, o presente trabalho pretende dissertar sobre essa experiência e está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, trago a escada como uma imagem que representa o momento da passagem de professor para coordenador pedagógico, com as primeiras indagações, reflexões e inseguranças. O capítulo 2 apresenta o momento em que a dança adentra nosso espaço de formação, desde a construção de um espaço apropriado para a sua prática até a estrutura das trinta e três oficinas ocorridas no percurso

da pesquisa. Nos capítulos 3 e 4, disserto sobre as ações ligadas à frequência, à reflexão e à criação e como essas propostas foram abordadas no trabalho. O último capítulo aponta a composição coreográfica como um ponto de chegada da experiência com a dança na formação de professores. Além disso, entrelaço, nesse capítulo, as impressões dos professores sobre o trabalho realizado e algumas possíveis reverberações nas práticas docentes que são apresentadas no cotidiano da escola por aqueles que experienciaram a dança na formação continuada.

1. A ESCADA: Passagens, buscas e o início do percurso

1.1 Sobre o que levar

“Fui andando...
Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada.”
Manoel de Barros

Há aproximadamente sete anos, quando eu lecionava na Prefeitura Municipal de São Paulo, prestei o concurso de acesso para o cargo de coordenador pedagógico. Fui aprovado e, em 2012, deixava a sala de aula, seguindo rumo à coordenação.

O cargo de coordenador pedagógico tem um campo de atuação delineado no município de São Paulo e, em sua atuação, constam várias atribuições, dentre elas: coordenar e acompanhar a implementação do projeto político-pedagógico da escola; analisar dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem; planejar ações que assegurem a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional; e, por fim, atuar junto à formação continuada dos educadores, visto que, diariamente, está previsto um encontro de formação de uma hora e trinta minutos.

Ter a sua esfera de atuação demarcada favorece o trabalho, pois em um cargo que atua junto aos educadores, alunos, equipe gestora e funcionários da escola, corre-se o risco de se perceber exercendo funções de outros profissionais. Por isso, não raramente, o coordenador se vê atuando na limpeza da escola, organizando os horários das aulas, apontando faltas de professores ou mesmo lecionando ao substituir um docente, desviando-se do foco principal de seu trabalho: a formação de professores!

Essa etapa de transição do cargo de professor para o de coordenador pedagógico foi um momento muito conflituoso na minha carreira. Estava designado como Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) e, nessa função, dava aulas semanais para as turmas de 1º ao 5º ano, com foco em leitura. Atividades como rodas de leitura, empréstimos de livros, saraus de poesias, dramatizações e rodas de conversa se faziam presentes nas aulas. Os projetos com os alunos me motivavam e me realizavam profissionalmente, além do respeito profissional que havia adquirido por trabalhar bastante tempo com aquele grupo de professores. Porém, ao mesmo tempo, a oportunidade de continuar os estudos, os novos desafios a encarar e o incentivo dos colegas eram pontos a se pensar para se buscar o novo.

Assim, em fevereiro de 2012, assumi a coordenação na EMEF Júlio de Oliveira, localizada no bairro de Perus, em São Paulo. O acesso à escola se dá por uma escada de 42 degraus e, à medida que percorria aqueles degraus, pensava no que encontraria pela frente, pois não conhecia os profissionais que trabalhavam lá, mas tinha referências de que aquela era uma boa escola.

Bachelard (1993, p. 30) descreve o caminho percorrido de uma colina como um percurso com “músculos e contramúsculos”. Assim, então, se configurava a nova empreitada: desafios, novidades, crescimento, decepções, encontros, desencontros e incertezas.



Figura 3 - A escada.
Fonte: Acervo pessoal.

Ao entrar na sala da coordenação, o primeiro desafio já se fazia presente: uma caixa repleta de cremes dentais e escovas estava lá para ser entregue nos primeiros dias de aula. Um cheiro muito forte de erva-doce infestava todo o ambiente. Confesso que aquele cheiro era insuportável para mim, pois esse aroma nunca me agradou e ser recebido daquela maneira era mais um teste dos muitos que me depararia no cargo de coordenador pedagógico.

Franco (2001, p. 33) comenta a respeito do momento em que o aluno se torna professor, dizendo que isso “na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e

inseguranças”. Acredito que a passagem de professor para formador de professores também é um momento angustiante.

Iniciei o dia abrindo todos os armários e vasculhando tudo que encontrava pela frente: livros, pastas, documentos, registros diversos e muitos outros materiais. Talvez o que buscava mesmo eram pontos de conexão entre a minha história e a história daquela escola, pois olhava as pessoas e elas não representavam nada para mim. Eu pensava que também não representava nada para elas, e era preciso construir uma história juntos.

Foi durante essa época que me peguei em inúmeras reflexões: O que seria importante levar do cargo de professor para o de coordenador pedagógico? Como me aproximar daquele grupo? O que trazia no meu corpo de professor que consideraria fundamental para os momentos de formação? Como contribuir com profissionais que, em alguns casos, tinham quase a minha idade no tempo de profissão? Como fazer dos momentos de formação experiências significativas para aquele grupo?

Como aponta Teixeira (2010, p. 33, grifo do autor), “agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*”. Assim, me questionava: quais experiências me perpassaram enquanto professor e como elas poderiam me ajudar na construção de um percurso formativo com aquele grupo? O que seria necessário para que os momentos de formação fossem experiências? Era preciso começar.

Entre as inúmeras inquietações daquele momento, rememorei algumas proposições artísticas de coordenadores pedagógicos com os quais trabalhei enquanto professor. Também me reporte a um programa de formação realizado pela Prefeitura Municipal de São Paulo em 2003/2004, denominado Vivências Culturais para Educadores. Vasculhando os manuais do curso, encontrei o comentário da Secretária Municipal de Educação na época, Maria Aparecida Perez (2004, p. 5), a respeito da proposta de formação:

Participar e ler a produção cultural erudita, popular e contemporânea permite-nos assumir outros pontos de vista, aprender ou rever conteúdos que não obrigatoriamente estejam ligados à sala de aula, mas à produção cultural, à riqueza expressiva, às dificuldades humanas, produzindo novos olhares para a realidade, para as práticas pedagógicas e para o nosso papel de professor.

O “Programa de Vivências Culturais para Educadores” foi instituído pelo Comunicado Número 1.426, de 12 de dezembro de 2002, na gestão da Prefeita Marta Suplicy e teve como área produtora a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em parceria com o Instituto Tomie Ohtake.

O curso contou com a participação de aproximadamente 6000 profissionais⁵, entre professores de educação infantil, ensino fundamental e gestores, tendo como principal objetivo ampliar o repertório cultural dos educadores e possibilitar vivências com as múltiplas linguagens. Além disso, o curso favoreceu a concepção de cidade educadora, visto que vários espaços da cidade foram ocupados como espaços formativos, tais como museus, cinemas, parques e teatros.

A Memória Documental e o Memorial do Ensino, ambos departamentos da Prefeitura Municipal de São Paulo, dispõem de acervo variado de fotos, vídeos, planilhas, registros dos participantes, relatórios, dentre outros, que contribuem para perpetuar esse importante marco na formação continuada dos educadores.



Figura 4 - Projeto Vivências Culturais para Educadores: Oficina de Circo.
Fonte: Memorial da Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo.

⁵ Informação disponível em <<http://www.stelabarbieri.com.br/edu/direcao.htm>>. Acesso em 12 set. 2017.

Embora não tenha participado do curso na época, me recordo dos colegas empolgados ao contar do contato com as linguagens artísticas presentes na proposta de formação: circo, teatro, dança, cinema, música e artes visuais. Ainda hoje, não raro, me deparo com algum professor que frequentou o Vivências Culturais para Educadores e que se lembra do curso. As reverberações dessa proposta encontram-se em muitos profissionais que atuam hoje nas escolas municipais.

Strazzacappa (2012, p. 10) cita uma formação realizada com gestores da rede estadual de São Paulo e das reverberações posteriores na vida dos profissionais. A formadora narra sua surpresa, pois mesmo com apenas um encontro ‘em arte’, os educadores se recordavam sobre o quão significativa foi aquela experiência. A própria autora sugere que “a arte como eixo na formação de professores pode ser um caminho possível”.

Também presentes em minhas reflexões estavam as pesquisas e os estudos realizados na pós-graduação em arte-educação, como textos, memórias, imagens e criações artísticas, proposições que considerei fundamentais para minha vida profissional e que poderiam contribuir com aquele momento.

Assim, decidi que levaria para a minha atuação como formador de professores as vivências com a arte, agora com novos desafios: ser propositor com um grupo de professores daquela escola municipal e favorecer a relação com as linguagens artísticas nos momentos de formação.

Hoje, penso que a decisão de privilegiar, nos momentos de formação, as linguagens artísticas, pode ter sido uma possibilidade de estabelecer uma comunicação com aquele grupo. Ao passo que as obras se faziam presentes no percurso da formação, a comunicação entre o coordenador pedagógico e o grupo de educadores se intensificava. Dewey (2010, p. 213) comenta sobre as obras de arte como meios de comunicação, pois:

No fim das contas as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos possíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência.

Então, se o que eu ansiava era partilhar experiências nos momentos de formação, a arte foi o meio de comunicação que escolhi.

1.2 Metáforas indesejadas

Christov (2003) discorre a respeito da metáfora do coordenador pedagógico como um apagador de incêndios, aquele que é sempre chamado às pressas para socorrer professores, alunos, pais e direção. Sendo assim, sua função se assemelharia à função de um bombeiro.

Nesse sentido, como dito anteriormente, a atuação do coordenador envolve várias esferas e realmente ele pode se deparar com tentativas de resolver situações diversas no âmbito escolar: o aluno indisciplinado, o recebimento de alimentos para a merenda, o auxílio no recreio, a entrega de materiais ou até o abrir e fechar dos portões. São pedidos que ele recebe na rotina diária de trabalho.

Entretanto, os primeiros momentos de formação me trariam outra imagem: um farmacêutico em um balcão de farmácia. Era assim que me sentia naqueles momentos, já que os professores traziam as suas queixas, reclamações, frustrações e desafios enfrentados em sala de aula como se eu devesse prescrever como agir e apontar o medicamento correto para os males compartilhados. Para alunos desmotivados, o medicamento A; para aqueles que não finalizavam as tarefas, o remédio B; para a indisciplina, o remédio C, e assim por diante.

Essa posição me inquietava e me incomodava bastante e, por isso, eu indagava: muitos daqueles professores lecionavam há 10, 15, 30 anos, ou seja, quase a minha idade em sala de aula, e eu teria que trazer as respostas prontas, únicas e eficazes para diversas questões pedagógicas? Era preciso ir além naqueles momentos de estudo, como analisa Ostetto (2005, p. 39):

Em se tratando da formação de professores, a abertura para o mundo é um exercício fundamental e frequentemente esquecido, negligenciado até. Cultivar a dúvida, questionar as certezas, atitudes igualmente necessárias. Mas nossa tradição pedagógica é prescritiva, sustentada na certeza da existência de uma verdade única e absoluta. Ser pedagogo é ser especialista em teorias de ensino e aprendizagem – não há lugar para a dúvida e o não-saber.

Embora naquele momento eu ainda não havia aprofundado os estudos sobre a formação de professores, tinha muito claro que a visão farmacêutica do cargo de coordenador ou, outra ideia bastante difundida, a do coordenador como par avançado, o

que corrobora a ideia prescritiva do cargo, pois o par avançado pode trazer respostas que outros ainda não alcançaram, me incomodavam bastante. Definitivamente, apagador de incêndios, indicador de medicamentos infalíveis ou par avançado, eram metáforas que não me representavam no início do percurso formativo com o grupo e ainda hoje insisto em refutá-las quando me deparo com situações nas quais essas metáforas são relacionadas com o cargo de coordenador pedagógico.

Nossos momentos iniciais foram pautados por rodas de conversa sobre formação, experiências, expectativas, dentre outros assuntos. Algumas pistas me norteavam, pois frases como: “quem chega precisa respeitar a história de cada escola” ou “quem planta flor colhe flor, quem planta pedra colhe pedra” eram algumas das falas dos professores, o que permeava essas primeiras conversas de certa resistência com relação à coordenação pedagógica. Em meio ao turbilhão de dúvidas, novidades e questionamentos em que me encontrava, tentava juntar aquelas pistas e iniciar um percurso de formação.

Fusari (2012, p. 22) comenta que os momentos de formação devem contemplar a escuta, uma vez que “É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos -devem expor suas experiências, ideias e expectativas”. Esta foi uma assertiva nos primeiros encontros, já que me possibilitou traçar as próximas vivências e também conhecer um pouco da história de cada um daquele grupo. Dessa forma, decidi sentar e ouvir suas impressões da vida, como poetiza Manoel de Barros (2013, p. 33) no poema “Eu não vou perturbar a paz”:

Se eu me sentasse a seu lado
Descobriria o sinistro
Ou doce alento da vida
Que move suas pernas e braços.

1.3 Alta tensão e o primeiro ato

Se, no teatro, os três primeiros minutos são fundamentais para conseguir a atenção da plateia, na formação de professores os primeiros minutos são de extrema importância para se estabelecer uma relação com os educadores, para que o grupo se perceba presente no processo que se desenvolverá. Estão ali profissionais que lecionaram cinco horas diárias com grupos de alunos dos mais diversos e outros que saíram de casa um pouco mais tarde e enfrentarão a sala de aula, além daqueles que irão para outra escola ou que terão uma jornada dupla na mesma escola.

Acreditando na potência dos primeiros momentos da formação, sugeri que começássemos com leituras de textos literários, com obras diversas que contribuiriam para estarmos juntos naquele momento inicial e também para que diferentes energias se convergissem para um foco, nesse caso, a leitura para o deleite dos presentes, além de ser uma forma de a literatura penetrar o universo da formação.

Muito se fala da importância da leitura na escola, porém, em minha trajetória de quase duas décadas na educação, vejo que em poucos momentos ela se faz prazerosamente presente, principalmente com os adultos. Não raramente, os educadores reconhecem a importância de ler textos literários para os alunos; contudo, durante a formação, os momentos de leitura se pautam, quase que exclusivamente, na leitura de textos dos teóricos sobre educação. Por causa disso, também percebia, nos primeiros momentos, certo desconforto de alguns professores, alguma inquietação ou sensação de perda de tempo naqueles momentos em que a leitura era protagonista.

Carolina Maria de Jesus, Jorge Amado, Manoel de Barros, Oscar Wilde, dentre outros autores, foram pontos de partida para discussões acaloradas com o grupo, discussões sobre diversos assuntos ligados direta ou indiretamente com o cotidiano da sala de aula e, aos poucos, esses momentos sugeriam que a proposta daquela formação não era prescrever fórmulas ou receitas, mas também mostrar que, se acreditávamos verdadeiramente na leitura, deveríamos trazê-la para o centro dos nossos estudos.

Em virtude disso, Hillmann (1974, p. 18) comenta a respeito do ouvir histórias como uma ação importante na infância, tendo aspectos ligados à imaginação, mas a vida adulta provoca a perda desses aspectos. Por isso, o autor reconhece a importância de os adultos ouvirem histórias e sugere: “a primeira coisa a fazer é reestoriar o adulto – o professor, os pais, os avós – a fim de restaurar a imaginação num plano primário na consciência de cada um de nós, independente de idade”.

Assim, a fruição se fazia presente; porém, eu acreditava na formação também como um momento fundamental para que o professor fosse criador e não me conformava com o fato de a criação não penetrar os momentos de estudo. Uma definição coerente com essa concepção de formação é a definida por Machado (2007, p. 176):

uma seara de experimentação criadora, na qual cada um pode ir descobrindo, não sem sofrimento, que são suas próprias

perguntas os sinais do caminho e não as respostas que devem exigir de autores ou daqueles professores que ministram os cursos de formação.

Aos poucos, as proposições contemplavam a criação em artes visuais, poesia, música e algumas propostas, ainda tímidas, com a dança. Não conseguia pensar em momentos de formação em que os professores não fossem convidados a criar, pois era também uma forma de valorizar a individualidade de cada um daquele grupo. Assim, por meio da criação em arte, me depararia com cada história, cada experiência profissional, cada humano ali presente que, embora trabalhasse com eles durante quatro, cinco, seis horas diárias, ali era um momento fundamental para vislumbrá-los como criadores.

Apresento um haikai criado por uma professora em um daqueles primeiros encontros:

Floresce Ipê
No meio do outono
Exibindo cor...

Não escapavam também àqueles momentos situações de tensão, já que situações de recusa, de negação aos deslocamentos pelos espaços da escola, de resistências diversas também emergiam quando os professores eram convidados a criar. Havia conflitos entre os autores e suas obras e também comigo como propositor, ações que reverberavam e afetavam o grupo presente; no entanto, eu encarava como devolutivas possíveis no processo de criação. Encontrei em Salles (1998, p. 28) algumas relações possíveis com esses momentos: “É a criação como movimento, onde reinam conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tensivo”.

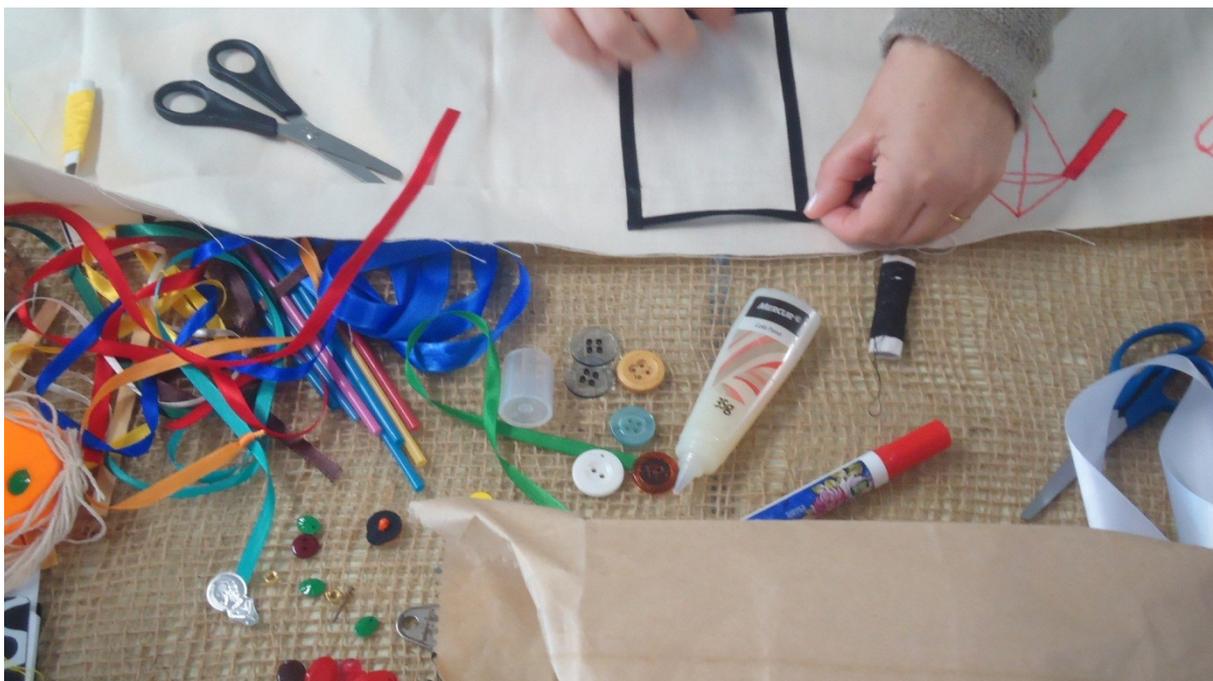


Figura 5 - Professora tece suas impressões sobre a obra de Manoel de Barros durante a formação.
Fonte: Acervo pessoal.

Os enfrentamentos que surgiam nos primeiros momentos das propostas geralmente eram superados quando nos deparávamos com as criações dos mestres que, aos poucos, se entregavam à criação em arte.

Assim, as vivências com a arte na formação, por meio da fruição, da reflexão e da criação, foram possibilidades de favorecer o encontro com o “ser poético do adulto-educador” (Ostetto, 2005, p. 19), com a individualidade que se embrenhava nesses momentos e a amplitude perante a vida ofertada pela arte que, segundo Dewey (2010, p. 93):

É a prova de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura de seu organismo-cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular. A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo.



Figura 6 - Criação realizada durante formação a partir dos materiais: açúcar, amendoim e farinha de milho.

Fonte: Acervo pessoal.

1.4 Indagações futuras

Fotografia, música, cinema, artes visuais e poesia eram linguagens presentes nos momentos de formação, aliadas às linguagens artísticas propostas que contemplavam a fruição, a reflexão e a criação em arte, mas era necessário que a linguagem corporal adentrasse o espaço da formação; era o momento de movimentar o corpo dos professores de uma forma mais expressiva. Enfim, sentia a necessidade de trazer a dança como protagonista, porém, para propor em dança com o grupo, era necessário que a dança passasse primeiramente pelo meu corpo (Strazzacappa, 2006).

Na ocasião da escrita deste trecho me vejo imerso na leitura da obra *Pensar juntos a mediação cultural*: [entre] laçando experiências e conceitos, que tem como organizadora a Prof.^a Dra. Mirian Celeste Martins. O livro narra, em sua primeira parte, diversas situações de mediação com a arte, com relatos emotivos de proposições mediadoras de seus autores com a música, o teatro e as artes visuais. A leitura destas narrativas me fez, no primeiro momento, flexionar o verbo e me questionar: quando a dança passou pelo meu corpo na escola?

Peço permissão ao leitor para retornar aos tempos de escola e rememorar uma passagem que vivenciei com a dança. Eram meados de maio e, em virtude da aproximação da festa junina, o professor de arte comentou com a nossa turma de 6ª série a respeito do anseio de realizar uma dança baseada nos anos 60. A turma se empolgou com a ideia e o professor deu início aos ensaios. O grupo era formado por alunos de diversas turmas e parecia uma situação comum de ensaios para a festa junina da escola, o que ocorre frequentemente nas escolas brasileiras, não fosse o envolvimento cada vez maior do grupo e a dedicação daqueles adolescentes com a dança.

Lembro que acordávamos de manhã aos sábados e íamos até a casa do professor para ajudá-lo no transporte das caixas de som e equipamentos. Pegávamos a fita cassete com as canções da época no rádio, às vezes editada pelo próprio professor com recortes manuais e colagens com fita adesiva no rolo, e passávamos horas na escola em um círculo, improvisando movimentos, ora individualmente, ora em duplas, e depois o professor organizava a sequência coreográfica. Tempos difíceis aqueles, pois eu não tinha parte do figurino e me recorro que tinha que pegar emprestado a jaqueta de couro de um colega a cada nova apresentação; contudo, quando nos apresentávamos, fazíamos muito sucesso, recebíamos convites de várias escolas e, assim, rerepresentávamos nossa dança para vários públicos. Atualmente, quando encontro colegas daquela época, essa lembrança está sempre presente, lembrança de um encontro feliz, um momento em que a dança passou pelo meu corpo na escola.

Retorno agora ao verbo passar para o infinitivo e para outro contexto na escola, pois se objetivava propor em dança com os professores, era fundamental a dança passar pelo meu corpo novamente. Por trás dessa ideia, está algo que carrego como educador: penso que é importante que o educador acredite naquilo que propõe para o grupo e vivencie, seja com relação às linguagens artísticas, seja com qualquer outro tipo de proposta. É como falar de leitura sem ler, defender os estudos e não estudar ou ressaltar a importância do planejamento e não planejar. Acima de tudo é uma questão de respeito com o grupo ao aprofundar a sua pesquisa pessoal sobre o que deseja propor nos momentos de formação, seja ela a formação em sala de aula ou a própria formação de professores, visto que atualmente sou coordenador pedagógico.

Assim, senti a necessidade de buscar aquela dança que me atravessou nos estudos de pós-graduação, uma dança que partia dos nossos próprios repertórios gestuais e que assim respeitava a “expressividade de cada um” (Miller, 2007, p. 40).

Tendo como norte continuar a minha experimentação em dança, há quatro anos frequenteo, semanalmente, o curso “A linguagem da dança”, no Instituto Caleidos/SP. O Instituto tem como missão “promover relações éticas, críticas e criativas entre a Arte, o Ensino e a Sociedade”⁶ e tem como diretora a Prof.^a Dr.^a Isabel Marques, que trabalha com dança e educação há mais de 25 anos, dá assessoria e cursos para educadores de diversas redes públicas do país, além de publicar vários títulos sobre o assunto, dentre eles: *Dançando na escola* (2003), *Linguagem da dança: arte e ensino* (2010) e *Interações: criança, dança e escola* (2012). Lá também participei de workshops com especialistas nos estudos do mestre do movimento, Rudolf Laban (1879-1958), como Ligia Tourinho (RJ), Maria Mommensohn (SP) e Rosemary Brandt (UK).

Durante esse percurso algo de inusitado ocorreu, pois o Instituto oferecia um curso voltado para profissionais da dança e outro voltado para a dança no contexto escolar; porém, como não havia formado turma naquele ano para o “Dançando na escola”, a Prof.^a Dr.^a Isabel Marques me convidou para frequentar o curso que era voltado para os profissionais da dança. Ela comentou que a junção dos cursos veio a calhar com suas reflexões de que, se a intenção era aproximar a dança cada vez mais da escola, não era pertinente manter a separação e que seria frutífero o encontro entre os profissionais da dança e os da educação. Aceitei o desafio um pouco inseguro; contudo, hoje acredito que foi uma decisão acertada. Atualmente existe apenas um grupo no Instituto Caleidos e a insegurança de outrora foi superada por um convívio harmonioso e produtivo com os parceiros da dança.

⁶ Informação disponível no site <<http://www.caleidos.com.br/instituto.html>>. Acesso em 7 mai. 2015.



Figura 7 - Vivência Instituto Caleidos.
Créditos: Fábio Brazil (2015).



Figura 8 - Projeto Labanianas/Instituto Caleidos.
Créditos: Fábio Brazil (2016).

Após certo tempo aprofundando a prática em dança no Instituto Caleidos, surgiu a oportunidade de expandir os estudos sobre Laban e participar de dois workshops no Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies⁷ em Nova Iorque. Foram quinze dias desfrutando culturalmente a *big apple* e dois finais de semana de trabalho corporal intensivo, com workshops de dezesseis horas, que tinham como temáticas: “Introduction to Bartenieff Fundamentals” e “Introduction to Laban Movement Analysis” e contaram com os instrutores Ana Leon Bella e Rusty Curcio (USA).

Estar sozinho em Nova Iorque por esse tempo e explorar suas ruas, museus, parques e atividades culturais foi uma experiência desafiadora e interessante. Trago uma imagem da escultura *Obstruction*, do artista Man Ray, que estava exposta no Metropolitan Museum of Art. Mais tarde descobri que esta era um exemplar da arte cinética e, talvez, vislumbrei na obra o movimento que era o que me traria para a cidade e estaria presente nas minhas futuras proposições na formação de professores.

⁷ O LIMS foi fundado em 1978 por Irmgard Bartenieff, que foi amiga de Laban e estudou com ele. É um centro de referência nos estudos do movimento humano.



Figura 9 - *Man Ray. Obstruction.* Metropolitan Museum of Art-NYC.
Fonte: Acervo pessoal.

O Professor Jorge de Albuquerque Vieira, em seu texto “Rudolf Laban e as Modernas Ideias Científicas da Complexidade”, discorre, baseado no biólogo e filósofo Uexküll, sobre o conceito de *umwelt*, sobre o qual o autor sugere o termo “universo particular”. Acredito que a ida a Nova Iorque veio em um momento em que eu sentia a necessidade de expandir o meu universo particular em dança e também me questionar: quais conhecimentos sobre essa linguagem eu havia me apropriado? Também seria uma forma de me arriscar, quase como um ritual de passagem e, ao mesmo tempo, estabelecer comparações entre os estudos realizados aqui. Assim, saí de um espaço em que transitava confortavelmente e prossegui para aprofundar as reflexões sobre Laban e o movimento.

As vivências proporcionaram momentos ricos de aprendizagem, embora tenha também encontrado muitas similaridades com o experienciado aqui, mas é inegável que foi uma passagem que me deu segurança para as indagações futuras e para a continuidade do percurso na formação de professores.

Continuar a pesquisa com as minhas experimentações e as reflexões sobre a dança foram contribuições primordiais para, na condição de coordenador pedagógico, questionar: seria possível experienciar a dança na formação de professores? Os momentos de formação continuada na escola permitiriam proposições que contemplassem a criação, a fruição e a reflexão sobre dança? Quais seriam as reverberações no cotidiano dos profissionais que experienciassem a dança em seus próprios corpos na formação continuada?

E se ponderou Manoel de Barros “Fui andando...” no início, a minha caminhada na formação de professores passaria agora pelo desconhecido ao propor o movimento, a prática corporal e a dança nos momentos de formação, afinal, como lembra Dewey: “O ser vivo precisa de ordem em sua vida, mas também demanda a novidade” (2010, p. 308).

2. SALA 11: Chão, flores e o riso frouxo

2.1 Começa já ou tempos difíceis: as primeiras reflexões com os professores

“O estudo do movimento deve interessar não apenas aos professores de atividades físicas como a dança, ginástica ou esporte; é igualmente importante para o docente que ensina matérias de tipo acadêmico.”

Rudolf Laban

Assim, na primeira quinta-feira de setembro do ano de 2015, realizava no PEA⁸ a primeira roda de conversa sobre o trabalho a ser desenvolvido. O PEA desse ano tinha como tema “As múltiplas linguagens e o trabalho pedagógico: reflexões e práticas”; portanto, dança era uma das linguagens a ser contemplada na formação continuada. Durante o período de vigência da pesquisa o grupo foi composto por 32 professores (30 mulheres e 2 homens), com faixa etária dos 30 aos 69 anos. Dentre eles, professores formados nas áreas de ciências, educação física, geografia, história, inglês, língua portuguesa, matemática, uma professora de informática educativa e uma professora orientadora de sala de leitura. Curiosamente, a única área que não teve representante no percurso da pesquisa foi a área de arte.

Havia pensado, no primeiro momento, em apresentar a proposta de formação e verificar o interesse em participar da pesquisa e, assim, o grupo seria dividido. Porém, em conversa com a direção da escola, relembramos várias das proposições realizadas até aquele momento e ela me convenceu de que seria interessante que todos tivessem oportunidade de participar. Refleti posteriormente que esta seria a melhor decisão, pois como se recusariam a participar de algo que possivelmente desconheciam? Assim, todos foram convidados a experimentar a dança. Era a realimentação se fazendo presente no percurso da pesquisa, como sugerem Berry e Kincheloe (2007, p. 153):

No caminho, o *bricoleur* se depara com uma ampla gama de contradições, resultados inesperados, lógica incoerente, pontos de bifurcação, estruturas dissipativas, difusão e oportunidades ilimitadas para incluir ou excluir conhecimento.

⁸ O Projeto Especial de Ação (PEA) faz obrigatoriamente parte da carga horária dos professores optantes pela Jornada Especial Integral de Formação (40 h/a) e contempla 4 horas-aulas de estudos destas, duas horas-aulas foram destinadas às oficinas realizadas na escola, sempre às quintas-feiras, no horário das 12h às 13h30.

Contemplei para a primeira roda de conversa três indagações para dialogar com o grupo: o que trazia no corpo do cargo de professor para o de coordenador pedagógico? O que havíamos construído na formação continuada ou não até aquele momento? O que o futuro nos reservaria nas formações? Tentei responder essas indagações com imagens e tinha a intenção de comentar enquanto elas eram projetadas; contudo, a sala foi tomada de um profundo silêncio e optei por deixar a projeção, ficando a conversa para depois. Apresento a seguir algumas dessas imagens:



Figura 10 - Jornada Pedagógica em 15/03/12.

Fonte: Acervo pessoal, 2012.



Figura 11 - Reunião Pedagógica em 29/08/14.
Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Figura 12 – Visita à Galeria Olido em 01/01/2010.
Fonte: Acervo pessoal, 2010.

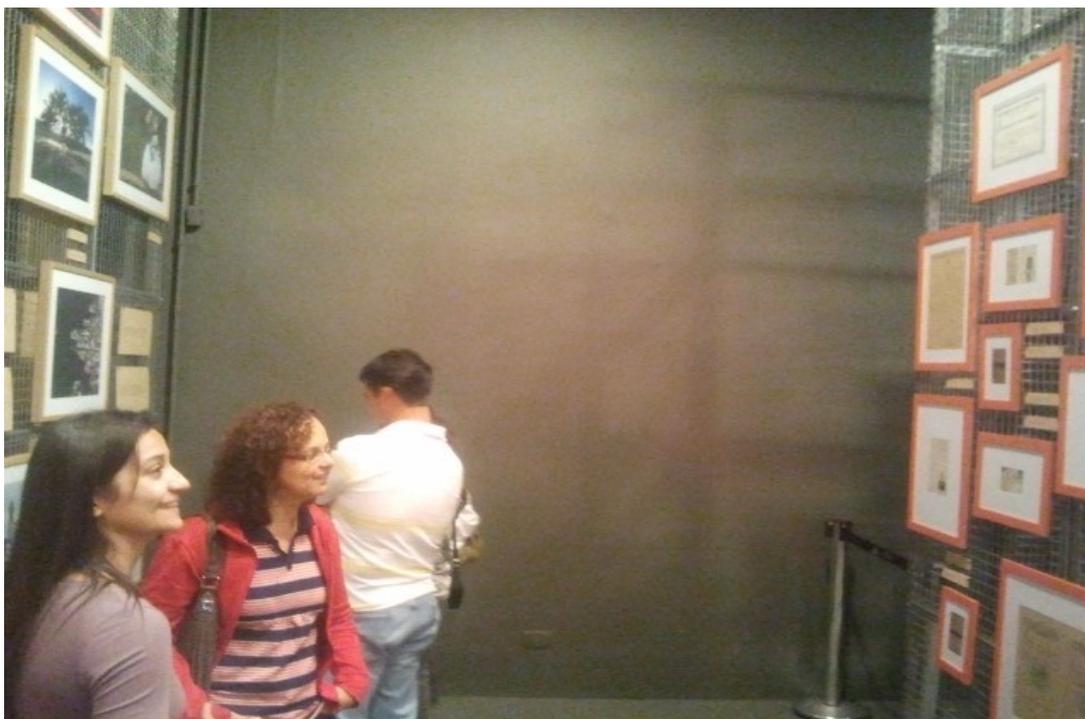


Figura 13 -Visita ao Museu da Língua Portuguesa em 2012.

Fonte: Acervo pessoal, 2012.

As primeiras impressões vieram à tona: “Começa já?”, indagou empolgada uma professora, já outra afirmou que teria momentos difíceis naquele PEA. Dúvidas e muitas reflexões sobre o que se deparariam permeavam a atmosfera daquele encontro.

Finalizamos o encontro com um combinado: o respeito entre as pessoas do grupo estaria sempre presente em nossas vivências.

Dentre as muitas indagações daqueles primeiros encontros, uma professora questionou: Por que a dança? Segundo ela, a dança seria a última linguagem que ela escolheria para desenvolver um trabalho. Me arrisquei a responder que já tínhamos um percurso com outras linguagens artísticas e que me interessava desenvolver um trabalho com a dança, pois ela é uma linguagem artística que, hierarquicamente, é a última a chegar à escola (Strazzacappa, 2006) e que eu achava importante que eles experienciassem a dança naqueles momentos de formação.

Hoje, acredito também que precisei de um referencial teórico que embasasse a arte na formação de professores para propor a pesquisa. Dentre as minhas referências, destaco Albano (2002), Dewey (2010), Mattar (2010) e Ostetto (2005). Outra hipótese foi a de que levei certo tempo para formar uma identidade de coordenador com aquele grupo, um tempo que levei para me sentir confortável para que a dança adentrasse nosso espaço de

formação, além de um aval externo de alguém formado em dança que pudesse amparar o trabalho desenvolvido, visto que não sou formado em dança, o que ocorreu por ocasião da aprovação no mestrado sob orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Strazzacappa Hernández, formada em dança e pedagogia.

Trago também a inferência de uma professora a respeito da dança. Em suas palavras: “A dança é a linguagem que mais se expõe”. Passei muito tempo refletindo sobre o porquê da dança chegar tardiamente e sobre o motivo da professora compartilhar essa afirmação no encontro. Talvez Louppe (2012, p. 257) possa contribuir com as nossas reflexões iniciais: “A dança é uma arte que se exerce a partir de tão pouco: a matéria do ser, a organização de certa relação com o mundo”.

2.2 O ninho como espaço de formação

“O ninho do homem, o mundo do homem, nunca acaba.
E a imaginação ajuda a continuá-lo.”
Gaston Bachelard

É quando a dança se fez presente no chão da escola que nos deparamos com alguns desafios, como a questão dos espaços arquitetônicos de uma escola construída na década de 60, feita propositalmente para o não movimento. Todavia, desde o início da proposta, tracei como objetivo a possibilidade de experienciar a dança em um ambiente limpo, vazio e que tivesse o mínimo de interferência externa para que o grupo se sentisse acolhido e à vontade para as proposições.

A procura e a construção de um espaço vazio (Strazzacappa, 2008) só foram verdadeiramente concretizadas com o apoio dos alunos, especialmente os do “Projeto Imprensa Jovem na escola”, pois sem eles não conseguiria adaptar a sala de aula para o trabalho corporal. Eram eles que semanalmente me auxiliavam com os tatames, os equipamentos eletrônicos e todos os outros aparatos necessários para as oficinas. Sempre muito dispostos e cheios de energia, aqueles adolescentes estavam lá toda quinta-feira, ajudando a empilhar carteiras, entrelaçar tatames e construir o espaço para a dança dos mestres.



Figura 14 - Carteiras.

Fonte: Acervo pessoal.

Vasculhando o diário de bordo, encontro uma anotação de uma quinta-feira atribulada na escola. Essa oficina ocorreu logo após a apresentação da pesquisa para o grupo de pesquisa Laborarte⁹. Assim, eu trazia, naquele momento, muitas das ponderações, elogios e críticas dos pesquisadores do grupo. Nesta ocasião os outros pesquisadores apontaram críticas e sugestões sobre o percurso da pesquisa, sobre as oficinas práticas na escola e sobre a necessidade do redirecionamento para a dança, pois os jogos teatrais estavam se sobressaindo no decorrer do trabalho. Aquelas reflexões, aliadas às minhas inquietações e à ansiedade na construção do espaço, faziam com que os tatames não se entrelaçassem. Já construíamos o espaço há mais de quinze semanas; porém, naquele dia, as peças do tabuleiro resistiam e não se emparelhavam. Era o momento em que me encontrava, na pesquisa, com um turbilhão de informações e dúvidas que povoavam a mente do pesquisador, afinal, “a experiência humana é marcada por

⁹ O Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação contempla, em suas pesquisas, estudos sobre diferentes linguagens, tempos e espaços, tratando de temas que abrangem educação estética, educação física e políticas culturais. Informação disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/laborarte/inicio.html>>. Acesso em 28 dez. 2016.

incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade” (Berry; Kincheloe, 2007, p. 19).

Em suas reflexões sobre o espaço para a arte na escola, Albano (2002, p. 81) pondera sobre as dificuldades encontradas: “Carteiras enfileiradas, com espaço mínimo para o gesto amplo que é o desenho da criança pequena. Então o desenho se encolhe, e se esconde nas margens, nos rascunhos, até desaparecer por completo, sem deixar vestígios”. Mais especificamente com relação aos desafios na construção dos espaços para a dança, encontrei nos escritos de autoras como Marques (2010), Morandi (2006), Ostetto (2005), Sgarbi (2009) e Strazzacappa (2008) indícios de que a busca e a construção desses espaços são parceiras constantes de quem opta pelo trabalho com a dança na escola.

Hoje, ao analisar os registros fotográficos dos espaços construídos para as oficinas de improvisação, traço uma relação com as ideias do educador e pesquisador Loris Malaguzzi (1920-1994), que considera vislumbrar a escola como um ateliê “onde crianças e adultos encontram suas vozes” (Borghi APUD Rinaldi, 2012, p. 191). Talvez esta tenha sido a tentativa durante as trinta oficinas propostas: criar espaços para experienciar a dança e favorecer a audição das vozes dos professores por meio do movimento.



Figura 15 – Espaço das oficinas.

Fonte: Acervo pessoal.

O ateliê de arte também é defendido por Schön (2000, p. 24) ao discutir a aprendizagem através do fazer, comentando a respeito da utilização do termo “artista” pelos professores quando querem qualificar aqueles “profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito”. As primeiras impressões, soltas despreziosamente quando adentravam o espaço de formação: “Ai, ai, ai...”, “O que vai rolar hoje?”, “Nossa, misericórdia!” ou “Vai ter que tirar o sapato hoje?”, nas entrelinhas, denotavam dúvidas, inseguranças, surpresas e outros sentimentos que o espaço de formação suscitava. Também suscitava críticas, como a da Prof.^a Sílvia¹⁰, que desaprovou o centro de girassóis construído para a primeira dança circular e soltou: “Disso eu não gosto, acho feio”, devolutivas prováveis quando se tem a arte como protagonista na formação continuada.

Entre as inúmeras conversas sobre espaço, dança, escola e formação, a Prof.^a Edna rememora uma escola¹¹ onde estudou e que contava com um pátio amplo que favorecia a movimentação dos estudantes. Também emocionada, contou a respeito do enorme painel do artista Mário Gruber presente no local. Em buscas pela internet sobre a construção da escola, descobri que seu projeto arquitetônico foi realizado pelo arquiteto João Batista Vilanova Artigas (1915-1985), que conta em seus projetos, dentre outros de grande importância, com obras como o Estádio Cícero Pompeu de Toledo (Morumbi) em São Paulo, o Edifício-sede da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) e o Conjunto Habitacional Zezinho Magalhães Prado (Parque CECAP), em Guarulhos.

Ao aprofundar a pesquisa sobre a obra de Vilanova Artigas, me deparei com o texto “Sobre escolas...”, escrito pelo arquiteto para a Revista Acrópole¹² de 1970. Chamou-me a atenção o comentário de seu amigo, também arquiteto, Fábio Penteado, na introdução do artigo, na qual ele comenta sobre a concepção de Artigas ao projetar:

Mas os seus poucos projetos são ‘modelos’, sempre abertos para a luz, em busca dos espaços livres, para a convivência e o amor entre os homens, e abertos também, para as principais teses do

¹⁰ Todos os nomes utilizados no decorrer do texto são fictícios.

¹¹ A escola em questão se localiza na cidade de Guarulhos e pertence à Diretoria de Ensino Guarulhos Sul.

¹² Revista Acrópole, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, v. 32, n. 377, set. 1970. Disponível em <<http://acropole.fau.usp.br/edicao/377/7>>. Acesso em 8 set. 2017.

avanço brasileiro, na arte de projetar e na tecnologia de construir, que de repente, nós todos aprendemos e passamos a usar.
(Penteado, 1970, p. 9)

Assim, por meio dessa conversa sobre escolas que contemplam espaços amplos, pudemos entender um pouco da concepção de Artigas sobre esses lugares que, segundo Fábio Penteado, foram espaços construídos para a convivência e amor entre os homens. Também, curiosamente, Artigas fora o mesmo arquiteto que projetou a escola rememorada pela professora durante a oficina e o CEFAM Franco da Rocha, espaço importante em minha formação.



Figura 16 - EE Conselheiro Crispiniano.

Fonte: <<https://www.clickguarulhos.com.br>>.



Figura 17 - Painel do artista plástico Mário Gruber.
Fonte: Acervo pessoal.

O espaço constantemente dialogava com os professores na formação, o que era evidenciado ora pelas reflexões sobre a construção de espaços para a dança na escola, ora sobre as impressões dos presentes sobre o espaço, além de ser evidenciado no convite para descalçar os sapatos, aceitar o chão como parceiro e se entregar à dança.

Manoel de Barros (2013, p. 443), em seu livro *Escritos em verbal de ave*, admite: “Tenho um gosto elevado para o chão”. Talvez o poeta, com toda sua sensibilidade, vislumbre a infância sempre presente e consiga manter essa admiração pelo chão. Contudo, esta não foi a situação que encontrei com o grupo, uma vez que a retirada das cadeiras, as idas ao chão e o prazer em se entregar ao nível baixo do espaço foram construções gradativas no percurso da pesquisa. Aos poucos retirei as cadeiras do espaço, aos poucos os professores descalçavam seus sapatos e aos poucos as propostas no solo foram sendo aceitas e construídas pelo grupo.

Encontro em Marques (2010, p. 114) algumas possibilidades com relação à dificuldade dos adultos com o nível baixo do espaço:

A dificuldade que muitos adultos têm de dançar no nível baixo do espaço (no chão) foi constituída pela história espacial desses corpos (por exemplo, nunca brincaram no chão) ou seus corpos não geram espaços (por exemplo, problemas de artrite) que os permitam descer ao chão?

Há ainda conotações e expressões com relação ao chão da nossa cultura. Por exemplo, deixar alguém no chão como um gesto que quer dizer que a pessoa foi humilhada, enquanto outra está por cima e leva vantagem. Ainda existem também muitas

escolas com um pedestal para que o professor fique em um nível acima dos alunos. Assim, ter os professores no chão para a realização das proposições foi uma conquista gradativa.

Se, em um primeiro momento, era preciso construir o espaço para o trabalho com a dança no interior de uma escola construída na década de 60, o próximo passo seria favorecer o diálogo desse espaço com os professores e estimular o trabalho corporal, o movimento; enfim, era preciso que o material disponível dialogasse com os pássaros para que eles alçassem o voo. Encontro em Dewey (2010, p. 92) uma ponderação que corrobora essa reflexão sobre os espaços construídos para a dança:

O pássaro constrói seu ninho, e o castor, seu dique, quando as pressões orgânicas internas cooperam com o material externo para que as primeiras se realizem e o segundo seja transformado em uma culminação satisfatória.

2.3 O primeiro fluxo

Ao finalizar a construção do espaço com os alunos, sentava no chão e começava a rememorar o planejamento para aquele dia. Também escrevia em meu diário de bordo um pouco das inquietações do momento da pesquisa, pois isso me relaxava enquanto aguardava os professores.

Aos poucos eles chegavam e se dirigiam ao chão, com uma infinidade de assuntos sendo trazida, assuntos que pipocavam pela sala: cansaço, família, cursos, ganhar na loteria, desenhos animados e empresas que propõem espaços de relaxamento para os funcionários eram temas das conversações iniciais. Eu deixava que o papo rolasse solto por alguns minutos até que formávamos nossa primeira roda e dávamos início à primeira proposição.

A primeira proposta contemplava uma sequência de doze respirações. Essa proposta foi decorrente das palestras e vivências do Método Abramović, nas quais participei com a artista Marina Abramović, na Exposição Terra Comunal, realizada entre os meses de março e maio de 2015 no Sesc Pompeia/SP. Segundo a artista, após uma sequência de 12 respirações, é possível estar presente no “aqui e agora”.

Mais tarde encontrei em diversas referências ponderações sobre o trabalho com a respiração. Leal (2006, p. 41) discorre sobre a respiração como uma atividade integral do ser humano:

A vida acontece integralmente. Entendemos a respiração como integrada não somente à estrutura física do corpo de cada pessoa, mas à sua estrutura emocional, psíquica, cultural, histórica, social... O corpo que respira para viver é o corpo que se expressa ao se mover.

Em tempos em que pretendemos estar em muitos lugares simultaneamente, dada à vida atribulada da contemporaneidade, estar integralmente nas oficinas práticas na escola era um anseio da sequência de respirações. Conectar aqueles corpos com eles mesmos, com os outros e com o espaço era o almejado na nossa primeira proposição. A autora ainda comenta que o trabalho com a respiração está relacionado com o “fator fluência: controlar e liberar” (ibid, 2006, p. 59); portanto, era um dos quatro fatores do movimento¹³, propostos por Laban, que adentrava a formação.

A sequência de respirações postulava o diálogo entre os dois polos com relação ao fluxo, à liberdade e ao controle, visto que, para Laban, interessava essa ponte entre os dois polos, ou como define Marques, o “trânsito” (2010, p. 111) entre o fluxo libertário e o fluxo controlado da respiração.

Recorro ao diário de bordo e me deparo com certa passagem em que, por descuido do pesquisador, não foi realizada a respiração. Já estávamos próximos da vigésima oficina, mas acabamos por prosseguir sem a respiração. Uma professora alertou “Fez falta!”. E a professora tinha razão, pois entre expirações e inspirações, nos alocávamos no momento presente; por conseguinte, era uma ação fundamental para buscar a integralidade de cada um, ou seja, na busca de conexões entre pensar, mover e sentir, ações necessárias para cada ser que se propunha a experimentar a dança naquele momento de formação.

As impressões sobre a respiração apareceram também nos registros realizados durante o processo da pesquisa. Pedi em dois momentos que realizassem algum registro sobre as vivências com a dança, o que poderia ser feito por meio de imagens, poemas, vídeos, textos dissertativos, etc. Compartilho um trecho do poema “A vida em movimento”, escrito pela Professora Sílvia, que contempla sua impressão sobre o respirar durante os encontros:

¹³ Em seus estudos, Rudolf Laban destacou que há no movimento humano a presença de quatro fatores: peso, espaço, tempo e fluência. Alguns deles serão destacados no decorrer das oficinas com os professores.

Mãos soltas, rostos pálidos
Pensamento distante
Cansaço permanente
Respire fundo, Respire, Respire
Conecte-se com o movimento

Nos estudos realizados no LIMS adquiri o livro *Everybody is a Body*. Primeiramente, o título me parecera muito sugestivo e encontrei nele muitos embasamentos sobre o trabalho corporal. Opto por trazer um trecho sobre a respiração como um ponto de partida para o trabalho prático, além das autoras ressaltarem a importância desse momento:

Ter um momento para respirar e levar à consciência o que estamos fazendo (movendo) nos dá a oportunidade de nos concentrar, de restabelecer, de preparar e nos comunicarmos de forma mais eficaz. Quando nos tornamos mais conscientes, otimizamos a capacidade de viver nossas vidas em toda a extensão. (Cox; Studd, 2013, p. 12, tradução nossa)¹⁴

A continuidade da oficina contemplava um momento que intitulamos “acordar o corpo”. Realizávamos uma automassagem, primeiramente com toques nos membros inferiores e, posteriormente, nos membros superiores. A proposição foi construída coletivamente durante o percurso da pesquisa e foi sugestão do grupo a massagem poder ser realizada pelo colega. No decorrer das oficinas incluímos alguns movimentos visando alongar o corpo e vários professores sugeriram movimentos que haviam aprendido em sessões de pilates, yoga ou até em tratamento fonoaudiológico, e as professoras de educação física contribuíram com o grupo no despertar corporal.

¹⁴ Texto original: “Taking a moment to breathe, and to bring to conscious awareness what you are doing (moving) gives EveryBody the opportunity to focus, to recuperate, to prepare, and to communicate more effectively. When we become more self aware we optimize our ability to live our lives to the fullest extent.”



Figura 18 - Aquecimento.

Fonte: Acervo pessoal.

Miller, ao comentar sobre a importância da presença na dança, pontua: “Não existe dança se não houver primeiro o corpo” (2007, p. 59). Portanto, se o almejado era o trabalho com a dança, era necessário no momento inicial da formação aquecer os corpos e trazê-los para o presente.

2.4 O círculo

No percurso da pesquisa aprofundi o contato com as danças circulares, ora por meio da disciplina Seminário Avançado II: Dança, Corpo e Educação Somática¹⁵, ora pelas diversas rodas dançadas com os parceiros do grupo de pesquisa Laborarte. Cabe destacar a tese da Prof^a Dr^a Luciana Esmeralda Ostetto, *Educadores na roda da dança: formação-transformação*, que fora de grande valia para o aprofundamento teórico sobre o assunto.

Por conseguinte, todas as reflexões sobre o assunto e a própria dança circular foram parceiras constantes durante as trinta e três oficinas práticas realizadas na escola. Compartilhadas em diferentes momentos das oficinas, as reflexões e a dança fizeram

¹⁵ Disciplina cursada na Faculdade de Educação da Unicamp sob responsabilidade da Prof^a Dr^a Márcia Strazzacappa Hernández no 1º semestre de 2015.

circular a energia do grupo, esquecermos as diferenças e vivenciarmos momentos em que todas as mãos se uniam e dançavam.

Considero o grupo de PEA como um agrupamento que contempla uma gama diversa de pessoas, visto que nele se encontram professores que estão iniciando a carreira, outros já aposentados, trabalhando no segundo cargo, professores com diferentes formações - como pontuado anteriormente, quase todas as áreas têm representantes no grupo -, além de pessoas de diversas cidades da grande São Paulo e de várias regiões da capital, com idades que vão dos 30 aos 69 anos. Já outros agrupamentos, como as turmas, por exemplo, contemplam as mesmas faixas etárias e alunos que moram nas imediações da escola.

Ao colocarmos todos na roda das danças circulares as diferenças eram esquecidas e todos buscávamos ali uma unidade, como diz uma das danças que mais se fez presente, a “Zum Gali Gali”, em aramaico antigo “Somos todos um”, dança que me fora compartilhada pela minha orientadora e que transformou uma canção dos trabalhadores rurais, ao compartilhar a ceifa da terra, em movimento circular.

Enquanto mergulhava no movimento das rodas pensava e pedia internamente para que tudo transcorresse bem e que a energia do grupo convergisse para uma experiência potente com a dança naquele dia. Saliento também que em muitas rodas agradei pelo grupo que compartilhava comigo aqueles momentos na formação ou pela oficina já realizada.

Encontro nos registros algumas reverberações com relação às danças circulares. Trago um trecho do registro da Professora Marcela: “Zum Gali Gali Gali, Zum Gali Gali... Como esquecer esta combinação de sons que nos chama a unirmos numa dança circular onde o elo não pode se quebrar? Nesta dança somos todos um, quando, e se o elo se rompe, começamos a andar em círculos, desconexos, talvez procurando a união desfeita”.

Retorno ao diário de bordo e encontro uma passagem em que durante a roda uma professora saiu para atender o celular e algo foi tomado da energia do grupo, de forma que a roda não girou. A professora não parava de falar em tom alto e não preciso comentar que naquele dia nossos passos não se encontraram, o que me trouxe uma profunda insatisfação. Deixei os comentários para o próximo encontro.

No encontro seguinte, repeti a mesma dança e, após realizá-la, comentei com o grupo que esta teria sido bem harmoniosa e que na semana anterior tivemos uma roda conturbada, pois nossa energia havia sido desfocada. O grupo não foi muito receptivo aos comentários, mas reconheceu que esta roda fora mais agradável.

Por outro lado, lembro-me de uma passagem quando a Professora Nalva que, por sinal, sempre resmungava e reclamava das propostas nas oficinas – e, embora com algumas complicações com relação à saúde, nunca deixou de vivenciá-las –, veio eufórica me contar de uma amiga que havia encontrado e a convidou para participar de rodas de danças circulares. A professora respondeu entusiasmada: “Ih, já faço toda quinta-feira com o meu CP¹⁶”. Também em certa ocasião uma professora me mandou uma mensagem ao ver a presença da dança circular na vinheta de final de ano de uma grande emissora de televisão, dizendo: “A dança circular está em alta”. As reverberações encontradas pelas educadoras e seus entusiasmos ao se deparar, nas mais diversas formas, com o proposto na formação em ecos pelo mundo, fortaleciam a convicção da importância daqueles momentos e me davam forças para prosseguir.

Bachelard (1993, p. 242) comenta a respeito do convite à afetividade do redondo. Acredito que as rodas de danças circulares compartilhadas convidavam a um primeiro toque, à troca, à compreensão e ao respeito à diversidade presente em nosso grupo. Essa afetividade foi construída durante o processo de formação. Trago uma imagem do centro feito para a primeira oficina com os professores:

¹⁶ CP = Coordenador Pedagógico.



Figura 19 – Círculo de girassóis para a primeira Dança Circular.

Fonte: Acervo pessoal.

Assim, seja no centro da dança circular, nas rodas de conversa, no círculo construído para realizar as respirações, no círculo de massagens entre os professores e, claro, nas danças circulares realizadas, a afetividade do redondo foi sendo valorada cotidianamente no percurso da formação.

Bachelard esclarece: “Para um pintor a árvore se compõe em sua redondeza” (1993, p.241). Creio que o redondo compôs com o grupo sensações, sentimentos e ações que emergiram durante o processo, como na harmonia e integração entre as pessoas, fato reconhecido nos registros sobre a experiência com a dança, e nas criações com a dança, nas quais o círculo seria um repertório gestual presente nas composições futuras.

Um dos registros realizados por meio de uma imagem contribui com as ideias do circular presentes nos escritos do autor, que esclarece: “O mundo é redondo ao redor do ser redondo”. Findo esse trecho com essa imagem:



Figura 20 - Sem título.
Fonte: Acervo pessoal.

2.5 Remédio para a alma

As trinta e três oficinas realizadas no transcorrer do processo de pesquisa tiveram como propostas vivências com os jogos teatrais da autora e diretora de teatro, Viola Spolin (1906-1994), e do dramaturgo brasileiro, Augusto Boal (1931-2009). Este último descobri no percurso da pesquisa em trocas com outros pesquisadores. Suas propostas de teatro para todos e os jogos e exercícios propostos para despertar os sentidos me foram ideias promissoras para planejar as oficinas com os professores.

Quando apresentei a proposta dos jogos teatrais para as oficinas uma professora me indagou: “Mas o que seriam os jogos teatrais?”. Devolvi que descobriríamos juntos no decorrer das oficinas e que, ao invés de explicar, era melhor que vivenciassem. Algo interessante foi uma reverberação ocorrida dessa proposta, pois a mesma professora que me indagou o que seriam os jogos teatrais posteriormente desenvolveu um projeto com seus alunos de sextos anos com essa temática. Como dito em parágrafos anteriores, não era objetivo da oficina prescrever situações e atividades para a sala de aula; porém, considerei interessante essa reverberação à medida que a professora passou de uma situação de desconhecimento para o conhecimento e para uma mudança, de forma espontânea, em sua prática educativa, ou seja, mudanças que surgem de “experiências

que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens” (Chantraine-Demilly, 1995, p. 155).

É fato que propor os jogos teatrais como forma de aquecer e preparar o grupo me levou ao questionamento por parte de uma professora: “É teatro ou é dança?”, o que também me fora questionado na troca de experiências com pesquisadores do grupo Laborarte¹⁷. Retomei os estudos e o planejamento das oficinas, visando priorizar o que mais perpassava o meu corpo e o objetivo da pesquisa, que era experienciar a dança por meio de ações como a criação, a frequência e a reflexão sobre a dança.

Assim, Laban e seus estudos trouxeram contribuições fundamentais para o trabalho corporal nas oficinas. Além dos temas propostos para o estudo de movimento, me foram caras as ideias do pesquisador com relação ao interesse do estudo do movimento por todo tipo de professor, a sua concepção no que diz respeito à dança, que não visa à criação de obras sensacionais, mas à entrada no fluxo do movimento a partir dos próprios movimentos do cotidiano, que podem se tornar movimentos expressivos, além da não obrigatoriedade do uso da música para o trabalho com a dança. Dentre outras concepções, o pesquisador também sugere que o trabalho não deve ser “caoticamente livre” (Ullmann, 1990, p. 114), ideia esta que considero interessante para a abordagem com os professores, pois há ainda resquícios na educação do *laisse-faire* como proposta para sala de aula ou ainda como concepção para o trabalho com artes.

Portanto, ao propor os temas sugeridos ou o trabalho a partir de alguns conceitos como cinesfera, fatores do movimento (tempo, espaço, peso e fluência), níveis do espaço, planos, dança coral, composições com objetos e criações a partir dos movimentos do cotidiano, experienciávamos os estudos de Laban durante os encontros. Ressalto também que na minha interpretação toda a gama de conhecimento e reflexões propostas pelo autor constitui um campo aberto para o proponente planejar as experimentações; assim, em cada oficina eu traçava alguns conceitos ou temáticas para serem explorados com os professores na formação.

¹⁷ O grupo tem como proposta a realização de seminários de pesquisas entre os participantes, ação que contempla a contribuição dos outros pesquisadores com a apresentação do trabalho em percurso. Nesse caso, a reunião foi realizada no dia 18/05/16, ocasião em que apresentei para o grupo a pesquisa em andamento.

Abordarei os conceitos citados ao discorrer sobre as criações durante as oficinas, embora caiba salientar que não é o objetivo deste trabalho aprofundar esses conceitos teoricamente, visto que há várias publicações sobre o assunto, dentre elas foram referenciais os trabalhos de Leal (2006), Marques (2010), Mommensohn e Petrella (2006) e Rengel (2003), além do próprio Laban (1978; 1990).

Abro parênteses nesse momento para comentar uma visita realizada durante o percurso da pesquisa. Com vistas ao aprofundamento dos estudos sobre Laban, em 2016 visitei a Ocupação Maria e Herbert Duschenes, no Itaú Cultural, em São Paulo¹⁸, pois as experimentações e a contribuição de Maria Duschenes, que foi pioneira em trazer e aplicar no Brasil as ideias de Laban, poderiam enriquecer o meu embasamento sobre o assunto.

Grande foi a minha surpresa ao me deparar com fotos, registros e documentos do Projeto “Dança/Arte do Movimento nas Bibliotecas Infantojuvenis”, que durou dez anos e teve como objetivo ampliar o repertório de movimentos dos alunos para utilizar o corpo de forma harmoniosa, aliando criatividade, alegria e prazer.

Considero interessante pensar que os estudos de Laban já tiveram intensa relação com a Prefeitura Municipal de São Paulo que, na época, tinha como Secretário Municipal de Cultura, Gianfrancesco Guarnieri. Logo, ideias como a dança para todos, o respeito à individualidade de cada ser dançante, as danças corais realizadas em diversos pontos da cidade, perpassaram o projeto desenvolvido por Maria Duschenes no município.

Retorno, agora, aos temas, conceitos e concepções de Laban que favoreceram a ludicidade durante as vivências. Em seus escritos, o autor estabelece uma comparação curiosa entre o brincar e a dança. O autor comenta os movimentos da caça ou de luta dos animais, sem um propósito de efetivamente se alimentar, como uma brincadeira, e que com os adultos esses movimentos seriam a dança ou a representação. Em suas palavras: “Nos animaizinhos jovens e em crianças denominamos tal atitude de brincar e, nos indivíduos adultos, dança e representação” (1978, p. 40).

Risos, gargalhadas, brincadeiras e momentos prazerosos se fizeram presentes nas vivências e, durante vários momentos, os professores se indagaram: “Por que sinto tanta

¹⁸ Ocupação Maria e Hebert Duschenes realizada de 27 de abril a 12 de junho de 2016 no Espaço Itaú Cultural, em São Paulo (SP).

vontade de rir?”. Seriam risos de nervosismo ou de alegria? Não me arrisco em dizer uma resposta única e exata, o que sei é que em diversos momentos deixei que o riso corresse frouxo pela formação¹⁹, pois refletia o que poderia ser o único momento da vida corrida, exaustiva e mecânica que aqueles educadores poderiam ter para se soltar e se encontrar com a infância que, embora parceira diária na sala de aula, às vezes parece tão distante do ambiente escolar. Recorro à Larrosa (2010, p. 181) que, ao defender o riso na Pedagogia e o uso do chapéu de guizos, visando ao desabrochar do riso, pondera:

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas.

Aquelas mesmas professoras que me questionaram sobre o porquê do riso, qual o motivo de não conseguirem se concentrar quando o comando fora exatamente para se manter concentrada e focada no trabalho corporal desenvolvido, reconheceram a ludicidade experienciada na formação:

Corpo e mente
Dançar, aprender, brincar,
A alma sente.
Prof.^a Camila

A dança, o teatro e a leitura nos transportam para outras dimensões, nos faz assumir papéis e refletir. Possibilita transpor barreiras e desenvolver novos olhares.
Prof.^a Edna

¹⁹ Sugiro que o leitor assista ao Vídeo I disponível no link: <<https://www.youtube.com/channel/UC-t6HM9MJJtMohrOpursOXw>>

3. ALÉM DA SALA 11: Saindo do quadrado em busca do terceiro lado do triângulo

3.1 Frequentações

“Quando despertei pensei: eu sou tão pobre.
 Não posso ir num espetáculo, por isso Deus
 envia-me estes sonhos deslumbrantes
 para minh’alma dolorida.”
Carolina Maria de Jesus

O trecho em epígrafe fez parte de uma de nossas leituras durante a formação. Embora não possa frequentar um espetáculo, Carolina reconhece em seu diário, *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada, que assistir espetáculos seria bom para a alma dolorida.

E se Carolina reconhece os sonhos como deslumbrantes, os quais, assim como os espetáculos, afagam a alma dolorida, Gambini pondera sobre a importância da arte para despertá-la (2011, p. 188).

O autor, tendo como referência o poema “Música”²⁰, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, comenta sobre o momento em que é tocado pelo poder da música, como descreve Gambini (2011, p. 180):

o poeta encontra-se na casa de alguém, uma mulher toca piano enquanto ele ruma preocupações rotineiras, ouve dizer que o compositor é Chopin, e aí ocorre o fato psicológico que tanto nos interessa desvendar: ele ‘enquadra’, ou seja, abre um espaço, uma janela (atenção para aparição da janela no poema seguinte, agora em 1940!) na consciência passiva, tornando-a, assim, ativa para ouvir a música.

Logo, tomo de empréstimo a metáfora proposta por Gambini e acredito que abrir as janelas para se experienciar a dança foi uma ideia que perpassou os momentos de frequentação durante a pesquisa.

²⁰ Uma coisa triste no fundo da sala./Me disseram que era Chopin./A mulher de braços redondos que nem coxas/martelava na dentadura dura/sob o lustre complacente./Eu considerei as contas que era preciso pagar,/Os passos que era preciso dar, /As dificuldades.../Enquadrei o Chopin na minha tristeza/e na dentadura amarela e preta/meus cuidados voaram como borboletas./ In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Ao trabalhar as linguagens artísticas na escola sempre me perpassaram as ideias da Abordagem Triangular (Barbosa, 2001; 2007; 2009); logo, criação, fruição e reflexão foram ações presentes no trabalho desenvolvido. Opto por utilizar o termo “frequentação”, que encontrei em referências como Penna (2012), Strazzacappa (2007) e Forquin (1982), o qual fora o primeiro a utilizar esse termo. Em seus escritos, o autor esclarece:

Sabe-se que a apreensão da obra de arte não é nunca imediata; ela pressupõe uma informação, uma familiarização, uma frequentação, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referências, esse programa de percepção equipada, mais apto a criar no indivíduo o amor pela arte do que as efêmeras ou ilusórias paixões à primeira vista. (Forquin, 1982, p. 44)

Ao ambicionar uma experiência com a dança na formação de professores não seria possível prescindir do contato real com a obra artística, pois isto seria uma forma de estabelecer relações com o experienciado nas oficinas e contribuir com as criações, além de favorecer uma familiarização com os códigos dessa linguagem.

Esse processo ocorreu, não sem desafios, uma vez que o deslocamento do grupo de professores e a adaptação de tempos e espaços não dependem exclusivamente do coordenador, sendo necessário adaptar a organização escolar daquele dia ou deslocar um tempo de formação para outro espaço, o que nem todas aceitam de bom grado. Discursos emotivos, negociações das mais variadas, amplos argumentos teóricos e o exercício do convencimento foram alguns dos ingredientes de cada momento que visou garantir o contato real com a dança.

A primeira frequentação foi ao espetáculo *Choros-Estudos Brasileiros nº6*, da Cia Ballet Stagium, que contemplou 14 professores e foi realizada no dia 23 de setembro de 2015, no Teatro Paschoal Carlos Magno, localizado no CEU Perus²¹, São Paulo, a 1,5 km da escola.

²¹ CEU - Centro Educacional Unificado. A cidade de São Paulo dispõe de 46 CEU, que são equipamentos que contemplam escolas de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, além de contemplar no mesmo espaço bibliotecas, teatro, sala multiuso, quadras, piscinas e outros espaços para uso da comunidade escolar e dos moradores do entorno. Informações disponíveis em <<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>>>. Acesso em 26 de mar. de 2017.

A segunda frequência repetiu a distância, o local e a companhia, e fomos ao espetáculo *Mané Gostoso*, no dia 27 de junho de 2016, com 21 professores.

Sempre que penso, assisto ou leio sobre o Ballet Stagium revisito as falas da Prof.^a Dr.^a Cássia Navas no Programa Bastidores da Dança: “É uma Companhia que realmente fez o Brasil inteiro dançando”²². Assim, o objetivo da companhia de dançar onde o povo está, passando por cadeias, praças, hospitais, escolas, dentre outros lugares, favoreceu a fruição aos espetáculos de dança em dois momentos dessa pesquisa.

Em se tratando de fruição, trago uma frase que contempla o recado do Aritana, chefe de uma tribo do Alto Xingu, por onde o Ballet Stagium fez uma impressionante passagem. Dizia ele: “Diga à Marika e ao Décio que as onze tribos que os assistiram no Posto Leonardo falam até hoje do espetáculo como a coisa mais linda que já viram na vida!” (Otero, 1999, p. 19). Era o Stagium possibilitando a fruição nos lugares mais longínquos desse país.



CIRCUITO DAS ARTES NO CEU
BALLET STAGIUM apresenta:

CHOROS – ESTUDOS BRASILEIROS Nº 6

23/SET | 15H00

CEU PERUS
Público: Livre
Local: Teatro

Rua Bernardo José de Lorena, s/n
Contato: 3915-8754



Figura 21 – Material de divulgação do espetáculo.
Fonte: CEU-Perus, 2015.

²² Programa disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9vOdhVYcnrs>>. Acesso em 13 jan. 2016.

A terceira frequência realizada foi ao espetáculo *Tria*, que fez parte do repertório da Mostra Caleidos - 20 anos, na sede da Cia de Dança Caleidos, localizada no bairro Lapa, na cidade de São Paulo. A frequência ocorreu no dia 16 de setembro de 2016 e contemplou 14 professores.

Me apego mais uma vez a Dewey (2010, p. 136), que me fora um grande referencial nos estudos sobre a experiência, pois realça a percepção estética como algo a ser aprendido:

Todos sabem que é preciso um aprendizado para enxergar através de um microscópio ou um telescópio, ou para ver uma paisagem tal como o geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós.

Em virtude disso, as três frequências realizadas me possibilitaram outras indagações. Eis algumas delas: Como favorecer a mediação entre os espetáculos de dança e os professores? Como potencializar esses encontros para se experimentar um contato intenso com as obras? Seria possível extrapolar as propostas de mediação, além de vídeos e informações, para favorecer uma mediação corporal com os espetáculos de dança?

Era preciso vislumbrar algumas proposições para as oficinas que precederam *Choros-Estudos Brasileiros nº6*, *Mané Gostoso* e *Tria*, que também favoreceriam o abrir das janelas para uma experiência com a dança.

3.2 Proposições mediadoras

“Desejamos ver a vida de um ângulo novo e, desta forma,
entender mais completamente as violentas batidas de nossos
próprios corações.”
Rudolf Laban

“Ativar culturalmente” (Vergara APUD Utuari, 2014, p. 173) os professores para a primeira frequência (*Choros-Estudos Brasileiros nº 6*) foi uma ideia disparadora da proposta de mediação, além do interesse em aproximá-los da dança e proporcionar um diálogo que permitisse vislumbrar a dança de lá com a dança de cá. Em outras palavras, o que está no palco pode partir do repertório gestual de cada pessoa e não necessariamente a composição coreográfica deve partir apenas de um repertório gestual de movimentos

virtuosos executados por poucos. Além do mais, Godard esclarece: “o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo” (2001, p. 24).

Uma ideia que também tem sido discutida por estudiosos e pesquisadores da dança é desvinculá-la de um pedestal, da concepção de dança como luxo (Strazzacappa, 2001), ou seja, a dança apenas para exímios dançarinos, corpos perfeitos e para os privilégios das elites. Em certa ocasião essa questão permeou o comentário de uma professora, quando a colega disse que havia assistido a alguns espetáculos de dança no Teatro Municipal de São Paulo: “Você é chique!”.

Esse é um assunto também abordado pela bailarina e coreógrafa Dani Lima no Programa Café Filosófico²³. Ela comenta a respeito da importância de as pessoas terem uma experiência com a dança, afetar e ser afetado por ela, vislumbrar a dança como uma experiência de prazer e não como uma virtuosidade de poucos.

Este foi um referencial que também me influenciou ao elaborar a primeira proposta, que contemplou uma oficina baseada no Tema 9 de movimento proposto por Laban (1990). Nesse tema o autor sugere a escrita de formas e desenhos no ar. Assim, propus para o grupo um jogo do “Siga o mestre”, em que cada participante sugeriria um movimento circular com qualquer parte do corpo e os outros deveriam seguir o movimento do mestre.

É interessante ressaltar que esta foi uma leitura feita por mim após assistir algumas vezes antes de propor a mediação, fato que julgo indispensável, pois seja como professor ou como coordenador, é interessante que se tenha um contato intenso com a obra antes de propor uma mediação com o grupo. Logo, no meu olhar sobre o espetáculo, percebi um variado repertório gestual de movimentos circulares com as diversas partes do corpo, coletivos ou individuais, em várias direções, e este foi o recorte que levei para dialogar com o grupo nessa vivência.

Recorro a Martins e a Picosque (2012, p. 64, grifo das autoras) que comentam a respeito do trabalho de mediação como uma interpretação do propositor. Embora as

²³ Programa Café Filosófico: “O que pode o corpo?”, Dani Lima. CPFL Cultura-Campinas, 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PDQpgF0ZYAw>>. Acesso em 18 fev. 2017.

autoras pontuem isto com relação aos alunos, acredito que suas ideias favorecem o trabalho de mediação também com os adultos:

Selecionar e combinar são, então, uma **interpretação** do professor-pesquisador. Não uma interpretação que cria a armadilha de responder questões, mas a interpretação que vai propor aos alunos um processo instigante de novas e futuras escavações de sentido.

Foi o que constatei quando, ao final de um dos espetáculos, fui conversar com a Marika Gidali²⁴. Indagada sobre a variada gama de movimentos circulares e da interpretação que havia feito do trabalho, ela respondeu em poucas palavras: “Essa é uma leitura sua, é uma miscelânea de estilos, de movimentos”. Com relação a isso, Martins, Egas e Schultze (2014, p. 133-134) ponderam: “Se o artista nos avisa que não devemos deixar nos enganar por ‘tentativas de explicação de obras de arte’, como mediar? Como potencializar encontros onde haja espaço de ‘perguntas às obras’?”.

Concluí que aquele recorte foi uma interpretação que optei por utilizar na proposição com os professores, na tentativa de colocá-los nos entrelugares com a dança. Empresto aqui um termo utilizado por Albano (2011, p. 8) quando quis trazê-lo para propor discussões, experiências e pesquisas relacionadas à arte e ao corpo em um seminário²⁵ de educação. Concordo com a autora quando esclarece que são atividades que se situam na ‘terceira margem dos rios’.

Retorno ao diário de bordo e encontro os diversos registros dessa proposição, dentre eles, destaco a dificuldade do grupo em se deslocar pela sala livremente, pois o grupo criou um círculo e todos se deslocavam na mesma direção, embora a orientação fosse para ocupar os diferentes espaços da sala. Também as propostas do mestre eram sempre no nível alto do espaço, e apenas uma professora se arriscou em propor um movimento circular no nível médio. Outra situação que apareceu nessa proposição e me perseguiria por várias outras oficinas foram as conversas e comentários sobre as comandas, tais como: “Este é tranquilo”, “Este é gostoso”, ou ainda “Ah, meu Deus”.

²⁴ Bailarina, coreógrafa e fundadora da Companhia Ballet Stagium.

²⁵ II Seminário Internacional de Educação Estética da Faculdade de Educação da Unicamp, realizado em agosto de 2010 pelo Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte).

Havia levado para a oficina alguns choros como estímulos sonoros para as criações; contudo, eles pouco foram ouvidos, uma vez que as conversas, comandas e avaliações do processo impediram a audição da música. Eram alguns dos desafios a enfrentar, visto que esta foi a terceira oficina realizada.

Como mencionei anteriormente, a segunda frequência proposta foi ao espetáculo *Mané Gostoso*, também no CEU-Perus. Penso que o CEU pode ser um grande potencializador de experiências com as diferentes linguagens artísticas. Especificamente com a dança, o CEU pode favorecer a aproximação de grande parcela de público que não assistiria aos espetáculos de dança, visto que eles estão localizados em diversas regiões da cidade, geralmente em regiões periféricas, e contam com salas de espetáculos com grande aparato técnico.

Embora não seja o propósito deste trabalho discutir o CEU, suas origens, finalidades e concepções²⁶ nem tampouco questionar o trabalho desenvolvido, constatei, tanto nas frequências realizadas, quanto nas conversas com professores que trabalharam em outros CEU, a inexistência de um processo de mediação com os espetáculos oferecidos.

Como me interessava assistir ao espetáculo mais de uma vez, fui até um CEU mais distante para vê-lo e encontrei do lado de fora do teatro uma proposta de oficina de dança que em nada dialogava com o espetáculo que seria assistido alguns minutos depois. Conversei com a professora que desceu para assistir com os alunos e ela comentou que não sabia sobre o que se tratava, nem o nome da companhia e que fora informada e convidada a assistir com os alunos no dia anterior. Somada a essa situação, uma aluna questionou: “Vai ser aluno desta escola que vai dançar?”. Além disso, uma funcionária tirou fotografias em frente ao palco durante todo o espetáculo.

A ausência de um trabalho de mediação com o trabalho apresentado pode ter contribuído com as muitas conversas paralelas quando Marika Gidali, como de costume, foi comentar a respeito da trajetória do Stagium e da obra apresentada.

²⁶ Para aprofundar o assunto indico a Dissertação de Mestrado: *Formação de Educadores para o Programa Centro Educacional Unificado (CEU) na Cidade de São Paulo*, defendida na PUC/SP pela coordenadora pedagógica Rosely Fátima dos Santos Arrojo.

Como dito, reconheço o CEU como uma enorme potência, de valor inestimável com relação ao acesso às obras e de fundamental importância ao proporcionar o contato com as artes a um público que talvez não tivesse acesso de outra maneira; porém, situações como as descritas desvalorizam o trabalho apresentado e fazem uma grande oportunidade ser desperdiçada.

Quando se fala em mediação cultural quase que exclusivamente os referenciais são relacionados às artes visuais. Com relação à mediação com a dança os referenciais teóricos são escassos. Se, por um lado, essa questão é um problema; por outro, me permitiu construir proposições, elencar ideias e conceitos que gostaria de abordar e experimentá-los com os professores, exercendo, assim, o papel criativo do coordenador pedagógico que se arrisca em propor em dança na formação.

Retomo agora a segunda proposta de mediação, realizada com o espetáculo *Mané Gostoso*. Após assistir ao espetáculo algumas vezes, tracei como proposição um trabalho que partisse do brinquedo, que sugere variados movimentos articulados e que originou o nome do espetáculo, visando a um trabalho que proporcionasse a alternância entre a liderança e as duplas de trabalho.



Figura 22 - Mané Gostoso.

Fonte: Acervo pessoal.

Assim, no primeiro momento questionei o grupo: o que seria “Mané Gostoso”? Os professores inferiram algumas ideias que não se aproximaram do objeto real. Dentre elas, uma confusão com o nome “Mané pelado”, que é um doce da culinária brasileira feito com mandioca, queijo e coco. Sobraram risadas e piadas sobre a confusão.

Em seguida, apresentei o brinquedo, que pôde ser manuseado por todos livremente e seus movimentos serviram de inspiração para as propostas seguintes.

A continuidade da oficina envolveu um trabalho corporal em duplas, que foram convidadas a revezar a liderança, e o líder deveria sugerir no corpo do colega um repertório gestual, utilizando como referência movimentos que visualizaram no boneco, enfatizando, assim, a questão da articulação, já que o Mané Gostoso é um boneco articulável. Ao final da proposição, o líder se afastava e observava o desempenho do

parceiro a partir dos movimentos sugeridos. Como estímulo sonoro, levei o áudio da trilha original do espetáculo, com autoria do grupo “Quinteto Violado”.

Os registros dessa proposição refrescam minha memória e encontro neles a devolutiva da Professora Vanessa, uma das professoras que encontrou mais dificuldade no trabalho corporal. Após aproximadamente vinte oficinas, ela compartilhou sua opinião: “Eu acho que foi uma das melhores. O grupo está mais centrado”. Outros comentários com relação à presença do grupo também foram tecidos, além das funções de manipular e de ser manipulados envolvidas na proposição: “Mais fácil manipular do que ser manipulado”, ou ainda “O grupo está entendendo melhor o que é para fazer”.

A terceira frequência realizada foi ao espetáculo *Tria*, da Caleidos Cia de Dança, uma proposta interativa que contemplava a apreciação e a criação, além da “construção de espaços que atravessam os corpos e geram dança”, como dizia o programa do espetáculo da temporada de 2016.

Nesta ocasião optei por não realizar uma proposta direcionada exclusivamente para o espetáculo, visto que já estávamos próximos da trigésima oficina e os jogos e proposições das oficinas trabalhavam várias ideias presentes em cena. Além disso, o trabalho desenvolvido pela Prof^ª Dr^ª Isabel Marques, no Caleidos, se constituiu como referencial para criar as proposições, uma vez que frequento os cursos, workshops e palestras há mais de quatro anos. Também os estudos de Laban, tanto teóricos quanto práticos, fazem parte da filosofia do Instituto e foram importantes embasamentos para as oficinas realizadas na escola.

Então, levei alguns folhetos do espetáculo como instrumentos de mediação para compartilhar com os professores e fiz o convite para a frequência. Também comentei um pouco a respeito do Instituto Caleidos, mas tomei o cuidado com o excesso de informações, com a verborragia que, muitas vezes, acaba por distanciar da obra, como enfatiza Martins (2014, p. 217): “Talvez seja preciso enfatizar algo que as biografias tão em voga na escola não deixam ver”.



Figura 23 - Folheto de divulgação do espetáculo/Instituto Caleidos.
Fonte: Caleidos Cia de Dança, 2016.

Encontro na literatura uma passagem curiosa sobre materiais utilizados como instrumentos no processo de mediação, uma vez que os folhetos do espetáculo *Tria* foram os instrumentos para mediar a frequência. Em uma passagem narrada por Albano (1998, p. 123, grifo nosso), o artista plástico Tuneu, ao entrar em contato com as obras nos museus, galerias e outros espaços culturais de São Paulo, compartilhava com Tarsila do Amaral, artista plástica ícone do movimento modernista brasileiro, os catálogos e materiais de exposição. Percebo uma forma sutil, ponderada e coerente de realizar a mediação e favorecer o diálogo com os materiais compartilhados, pois “Tuneu não deixa claro se foi Tarsila quem o incentivou a fazer estas excursões solitárias, conhecedora que era da importância de *frequentar* os grandes artistas, mas sabemos que ela não só recebia muito bem estas iniciativas, como também o ajudava a organizar suas impressões”.

Sigamos aprendendo com Tuneu e Tarsila nas tentativas de favorecer a mediação entre obra e público, tentando proporcionar experiências potentes com o objeto artístico e respeitando aqueles que participam de nossas curadorias.

3.3 Reverberações

“A obra, no sentido de trabalho de um objeto de arte, não cessa quando para o ato direto de percepção.”
John Dewey

Quais seriam as reverberações trazidas pelos professores após frequentarem os espetáculos de dança? Trariam o ‘gosto’ ou o ‘não gosto’ como os eixos norteadores das nossas posteriores rodas de conversa? Seria a viagem de ônibus mais significativa do que a apreciação estética? (Barbosa, 2009). As mediações propostas potencializariam o diálogo com as obras? Estas eram questões que me inquietavam constantemente no retorno para casa após cada frequência. Confesso que, em uma delas, fiquei bastante emocionado, já que, em uma sexta-feira, conseguir deslocar um grupo de mais de uma dezena de pessoas durante a noite em São Paulo para apreciar um espetáculo de dança me deixou muito agradecido com relação àquele grupo que deixava o conforto do lar e das famílias para fruírem dança.

Tendo como princípio a dialogicidade presente em todas as oficinas, realizávamos após cada frequência uma roda de conversa sobre o espetáculo. Buscarei nos registros dos percursos a partir de agora comentários trazidos pelas professoras e que são balizadores dos processos de mediação realizados.

Seguidos de variados elogios ao espetáculo *Choros-Estudos Brasileiros n°6*, os professores trouxeram impressões sobre o ato e a necessidade de frequentar espetáculos, como a Professora Rita: “Só o fato de assistir, o hábito de frequentar... você muda, quando você começa a frequentar exige respeito, silêncio”.

A Professora Antônia relacionou a experiência com as idas aos congressos, palestras e encontros de formação. Segundo ela, é bastante desagradável quando o público conversa, dispersa ou até mesmo chega a dormir em frente a pessoa que está se apresentando.

A Professora Gisa lembrou a fala da Diretora Marika Gidali ao final do espetáculo, que geralmente apresenta os bailarinos, comenta a respeito da trajetória do

Stagium e tece alguns comentários sobre o que foi apresentado. Segundo a professora, a fala dela valorizou e contextualizou o espetáculo.

Comentários também relacionados aos estudos e ao tempo de dedicação dos bailarinos para se apresentarem fizeram presença na roda de conversa, além da vontade de levantar e entrar na dança: “Achei maravilhoso, cantaram. Me deu vontade de levantar e cantar junto”, disse a Professora Aline.

Também ponderações com relação à dança e suas possibilidades, tais como: “Muito bonito, particularmente acho a dança uma modalidade [sic], tanto psicológica. A pessoa viaja, entra em outros mundos. Tanto para a saúde física como mental”, ou “Fiquei encantada com os movimentos, o ritmo, a leveza, o corpo, o final, aquele silêncio...”

Revisito um dos objetivos propostos para a mediação, que era o de visualizar no palco relações de movimentos com os propostos nas oficinas e aproximá-los da dança. Encontro talvez algum eco na fala da Professora Sílvia: “Achei interessante que saíam de um ritmo e entravam no outro, me chamou a atenção das atividades que fizemos aqui. Se você não tiver assim problemas no corpo, no joelho... você consegue fazer, não era tão difícil assim”.

Em suas impressões sobre o espetáculo, a Professora Sílvia possibilitou estabelecer relações com os escritos de Bardet (2014, p. 30): “Como em um riso louco, a dança se partilha, contagiosa; ver dançar é pôr-se a dançar: nenhuma parcela predefinida na divisão dos lugares entre aquele que observa e analisa e aquele que dança”.

Entre os comentários surgidos na roda de frequentação sobre o espetáculo *Mané Gostoso*, uma professora comentou: “Nossa, lá os bailarinos pingavam suor e no trecho visto em vídeo não percebia isso”. A professora trazia em sua fala uma especificidade da dança como “arte do espetáculo vivo” (Strazzacappa, 2007, p. 5), pois é ao fruir a obra em sua totalidade que podemos experienciar a dança. Cores, dimensões, texturas, cheiros, movimentos, sons e tantas outras nuances do trabalho artístico só poderão ser fruídos no contato real com a obra. Como lembra Dewey (2010, p. 296), o contato direto é “*sui generis*”.

Veio à tona uma discussão sobre o processo de mediação e a importância dele, pois nos últimos dias foi amplamente divulgado pela internet um vídeo de um grupo de

alunos que vaiaram a apresentação²⁷ de um pianista. A Professora Rita trouxe o assunto para a discussão e ressaltou a importância do antes e do depois na frequência. A Professora Mônica completou: “Quando se trabalha antes o comportamento dos alunos é bem diferente ao assistir ao espetáculo”.

Relações entre os movimentos do brinquedo e o repertório gestual dos bailarinos também foram pontuadas, além das várias inferências sobre as metáforas que perpassaram o espetáculo. A Professora Sílvia comentou que, em um trecho em que os bailarinos carregavam a bailarina com os pés, interpretou isso com a metáfora “Você está nos meus pés”.

A Professora Marcela trouxe para a roda de conversa um pouco do seu olhar sobre a obra, comentando a respeito dos paradoxos com relação ao peso. Segundo ela, havia força e, ao mesmo tempo, leveza, além de ressaltar o trabalho corporal dos bailarinos.

A frequência ao espetáculo *Tria* gerou certo desconforto inicial em alguns participantes, pois eu não havia comentado que deveriam estar descalços para assistir à apresentação; por isso, uma professora ameaçou desistir e retornar para casa quando percebeu esse fato. Passado o estranhamento inicial, o grupo entrou e participou da vivência interativa que o espetáculo propunha.

A Professora Erika, a mesma que estranhara o fato de descalçar os sapatos, trouxe em sua fala comentários sobre a atuação do professor, a interação durante o espetáculo e também ponderou sobre os estranhamentos vivenciados: “O início foi difícil, desafiador, nestes 26 anos de sala de aula, a gente muda muito. Vejo-me na obrigação porque muitas vezes expomos os alunos, pedimos que falem, se apresentem, leiam. Mas achei o espetáculo fantástico, acho importante o trabalho com corpo, dança expressão... ousado”. Ostetto (2004, p. 21), ao se deparar com situações de estranhamento diante das proposições com a arte na formação de professores, sinaliza: “o processo de conhecimento vem assim, do estranhamento, mas só se realiza se nos permitirmos viver o estranhamento, viver a experiência”.

²⁷ Apresentação realizada em 14/05/13 no Teatro Municipal Castro Mendes em Campinas-SP, pelo pianista André Mehmari. Fonte: <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/pianista-premiado-e-agredido-durante-apresentacao-para-estudantes/>>. Acesso em 26 mar. 2017.

Comentários sobre a importância da presença na dança, além de diversas relações com o vivenciado nas oficinas, como os espaços, níveis, peso e outros conceitos que abordamos durante o percurso, surgiram no momento de dialogar com e sobre o espetáculo.

Cabe ressaltar que, para aqueles que fruíram o espetáculo, teve um detalhe que ficou muito marcado: o trabalho desenvolvido pelos olhares dos intérpretes criadores da Caleidos Cia de Dança. Assunto recorrente na roda de conversa, os professores ficaram impressionados com a relação estabelecida através dos olhares, a interação e as possibilidades desenvolvidas em cena. Como lembra Manoel de Barros: “É pelo olho que o homem floresce” (2013, p. 206).

3.4 Algumas considerações

Há algumas considerações que merecem ser lembradas, pois perpassaram as três rodas que sucederam as frequentações: uma delas é o agradecimento à oportunidade de apreciar a dança, pois nas três situações o agradecimento foi lembrado. Além disso, houve comentários com relação aos motivos de se distanciarem de vivências culturais como as descritas, dentre eles, questões relacionadas à distância, ao valor dos ingressos e ao excesso de trabalho, embora seja pertinente lembrar que estamos na capital São Paulo, um dos grandes centros que possibilita espetáculos de dança para todos os bolsos. Porém, a situação descrita também fora encontrada em pesquisa comentada por Strazzacappa (2007, p. 10) sobre o hábito dos professores de frequentar espetáculos: “constatamos tristemente que os professores não têm o hábito de ir ao teatro, seja para ver espetáculos cênicos ou coreográficos, nem a exposições ou ao museu”.

Falas e comentários sobre a importância em proporcionar o contato dos alunos com as artes do espetáculo vivo se fizeram presentes nos encontros, assim como o reconhecimento de que a escola pode ser uma grande potencializadora desses encontros e dos professores como fundamentais mediadoras dessa relação com as artes: “Como você vai esperar que a família vá? A gente tem que oportunizar” (Professora Aline) ou “É na escola que vai conhecer” (Professora Karoline).

Favorecer a frequentação aos espetáculos de dança na formação de professores foi uma ação traçada como fundamental durante a pesquisa. Posso dizer que poucos naquele grupo haviam assistido a um espetáculo de dança profissional ou mesmo têm o hábito de

frequentar espetáculos teatrais, fato que optei por não questionar, pois considerei que talvez pudessem se sentir intimidados em responder tão diretamente essa pergunta. Porém, os três espetáculos foram primordiais, uma vez que, além de “tocar no repertório do grupo, mexer com outras dimensões que não apenas a cognitiva, racional, científica” (Ostetto, 2004, p. 21), também tocaram a alma daquele grupo que percorria comigo essa experiência em dança na formação de professores.

4. SOBRE O CÉU: A criação em dança na formação de professores

4.1 Caminhadas

Como discorri anteriormente, propor nos momentos de formação situações em que os professores fossem convidados a criar nas diferentes linguagens artísticas são pressupostos da minha atuação como coordenador pedagógico, criação esta que se apresenta nas proposições realizadas em reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento ou mesmo nos encontros diários com o grupo.

Algumas questões me inquietam com relação ao pouco espaço para a criação ofertado ao docente. Observo que, muitas vezes, os materiais didáticos, as provas externas, as sequências didáticas, os projetos já vêm prontos, cabendo ao docente apenas aplicar com a sua turma. Com relação ao planejamento, isso ocorre muitas vezes quando ele se resume a retirar atividades de *sites* da internet, imprimir e entregar para os alunos. Outra situação é encontrada quando temos atividades que são passadas de mão em mão e aplicadas uniformemente em várias turmas.

Assim, no planejamento de reuniões pedagógicas, nas formações e nas demais intervenções na escola, procuro ter como indagações reflexivas: em qual momento o professor criaria sem obrigatoriamente ter que relacionar aquele fazer com a sala de aula? Como ouvir a voz desse professor nos momentos de formação? Como potencializar o adulto criador na formação continuada?

Como sinaliza Dewey (2010, p. 10), “a criação e o prazer advindos da arte são o protótipo dos objetivos da condição humana”. Por conseguinte, optei pela arte para favorecer esses momentos com os professores e agora postulava a criação, utilizando-se da arte do movimento.

Era o momento de favorecer a criação nos nossos encontros; assim, começamos a criar com nossas próprias caminhadas, em diversos ritmos, com variados estímulos sonoros e em tempos diferentes. Caminhar e deixar se levar pelo rastro que no começo era sempre na forma circular, constituindo desafios para aqueles corpos traçarem trajetórias diferentes naquele espaço, não sem escapar às risadas, às conversas e aos comandos que se deparavam no meio do caminho. Caminhadas que estiveram presentes em muitas oficinas, como propostas para trabalhar a percepção e, ao mesmo tempo, integrar o grupo. Foram muitos passos que levaram a Professora Gisa à reflexão: “Nossa,

eu estava ali caminhando... Esse tipo de atividade é bom para a gente perceber que tem corpo”.

Assim, o fator espaço adentrava nossas idas e vindas durante a formação. Leal (2006, p. 57), pautada nos estudos de Laban, conceitua: “O fator espaço determina qualidades de atitude em relação ao meio, graduadas entre focalizada (espaço direto) até multifocada (espaço flexível)”. Entre os convites para caminhar pela sala com um foco direto ou sem foco, os professores experienciavam o fator espaço.



Figura 24 - Caminhada.

Fonte: Acervo pessoal.

Como pondera Bardet (2014, p. 32), “A caminhada como primeiro passo de dança anuncia uma relação fundamental com o solo e com a gravidade”. A autora traz diversas considerações sobre o andar, visto que é uma ação singular, e naquele momento da oficina compartilhávamos isso entre todos os presentes, sem hierarquia, com todos a andar.

Bardet também ressalta questões relacionadas ao virtusionismo na dança, já comentado anteriormente, uma vez que, quando se reconhece e se experiencia o andar como dança, todos podem dançar. Também sugere a visualização do vídeo “Satisfyin Lover”²⁸, de Steve Paxton. Nele um grupo de pessoas atravessa um espaço com pausas em pé ou sentado; assim, é possível perceber a singularidade de cada transeunte no seu caminhar.

Diversas leituras e interpretações permeavam o caminhar durante as oficinas realizadas. Revisito vídeos, fotos e registros diversos e me deparo com variados olhares sobre aqueles caminhares. O cansaço da vida atribulada após cinco ou seis horas de

²⁸ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jhbhol7o9PM>>. Acesso em 23 jan. de 2017.

trabalho, a timidez disfarçada pelo sorriso, o pensamento distante que perde o momento da pausa coletiva ou ainda a inquietação e a dúvida: isso é dança?

Aliados aos caminhares propus vários jogos e exercícios que aguçassem os sentidos do grupo, com o objetivo de que estivessem cada vez mais centrados em si e no corpo, que sentissem partes do corpo, as roupas; enfim, se voltassem para o corpo.

O diário de bordo apresenta diversos comentários disparados após aquelas vivências, tais como “Sentir a cabeça dentro da cabeça? É tanta coisa que eu carrego dentro da minha cabeça” ou ainda “Na hora da calcinha, não me lembrei da cor... Nossa estamos fazendo tudo tão automático!”.

Nesse dia a conversa se enveredou pela questão dos sentidos e da necessidade de valorizá-los. A Professora Mariana comentou que, em sua sala, os alunos comentavam alvoroçados a respeito do cheiro de trem²⁹ que sentiam e a professora não havia percebido. Na verdade, o cheiro era da solda que estava sendo realizada. Ela comentou, nesse sentido, sobre sua surpresa ao ver quão aguçados são os sentidos das crianças.

A Professora Gisa trouxe para a roda de conversa uma recomendação médica que ouviu: “O médico falou que você tem que fazer algo fora da sua rotina, tem que tirar esse tempo. Nós mulheres acabamos tendo muitas coisas. Esta atividade me fez lembrar que tenho que pensar algo pra mim”.

4.2 Objetos

“Experimento o gozo de criar.
Experimento o gozo de Deus.”

Manoel de Barros

Como estímulos para a criação em dança usei objetos variados durante as oficinas com os professores. Partimos das cadeiras escolares que, por sinal, me representaram parte do desafio para a construção do espaço para o trabalho corporal, afinal, as cadeiras escolares são pesadas, barulhentas e ocupavam boa parte do espaço. Gradativamente fui retirando-as à medida que ganhávamos o chão como parceiro nas oficinas. Confesso também que esteticamente as cadeiras de escola não são atraentes; no entanto, já que

²⁹ A escola se localiza em Perus, próxima à estação de trem.

estavam ali, decidi que, em um primeiro momento, iria incorporá-las no processo de criação e usufruir da presença daquele objeto com o grupo.

Comecei passando alguns trechos de vídeos de dança com a presença de uma cadeira, dentre eles, trechos do documentário *Pina*, do diretor Wim Wenders, baseado na obra da coreógrafa alemã Pina Bausch, que morreu em 2009, além do vídeo “Chair Pillow Dance”³⁰, da dançarina e coreógrafa Yvonne Rainer.

É interessante ressaltar o vídeo como um recurso importante para a fruição em dança; ademais, estamos em uma época em que o uso da internet é bastante promissor, pois favorece o acesso a uma gama muito variada de registros de dança que podem contribuir com o trabalho desenvolvido como fonte de inspiração e referência, além de ampliar o repertório do grupo.

Todavia, o que tenho observado – e não é objetivo deste trabalho aprofundar esse assunto - é a utilização de vídeos como cópias para coreografias, o que, muitas vezes, desrespeita o repertório gestual do grupo e acaba por tentar embutir movimentos alheios nos corpos. Outra questão é a importância do contato real com a dança, como comentei ao falar sobre a frequência.

Ainda lembra Utuari (2014, p. 26) “A qualidade da experiência estética com a obra de arte original é inegável, embora não imprescindível”. Portanto, não há como negar ou desprezar os vídeos como importantes aliados no trabalho com a dança.

Após as apreciações dos vídeos, os professores teciam alguns comentários, dentre eles, a Professora Nalva comenta: “Nossa, interessante considerar o equilíbrio como dança”, visto que em um dos vídeos a dançarina se equilibra sobre uma cadeira.

A professora Clélia comentou que nos vídeos eles queriam passar uma mensagem, mas ela não conseguia ver essa mensagem. Devolvi com a pergunta: “Mas o que você vê?”. A professora respondeu: “Relações humanas, relação homem e mulher, esgotamento das possibilidades de expressão do corpo”. Embora, a professora conseguisse fazer uma leitura dos vídeos, acreditava ser possível ter algo mais. Todos os

³⁰ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sD1F7NuCW2U>>. Acesso em 23 jan, de 2017.

sentidos e as interpretações que lhes foram aguçadas pareciam carecer de outras mensagens e buscava algo mais na dança, além da dança por si mesma.

Em sua fala, a professora traz uma concepção muito comum quando o assunto é dança na escola, na medida em que permeiam, no universo escolar, algumas confusões com relação ao trabalho com dança. Assim, embora a professora vislumbrasse em sua interpretação diversas questões após fruir o vídeo, parece que faltava alguma coisa. Essa concepção trata o trabalho com a dança como se ele sempre tivesse que se revestir de algo mais para ser conteúdo ou para ser valorizado, pois nunca é a dança pela dança, como constatou Strazzacappa (2006), ao analisar projetos de dança em escolas de educação básica. Isto é, a dança é vista e tratada como apoio para ensinar conteúdos de outras disciplinas, como partes do corpo, reciclagem, geometria e por aí vai. Uma concepção que considera que a dança necessita de apoio, sobretudo das disciplinas consideradas importantes e sérias, sendo uma espécie de muleta para ser valorada no ambiente escolar.

A Professora Antônia, que leciona matemática, trouxe em sua fala uma situação comum em sua área de atuação: trouxe para o debate questões relacionadas com a resolução de situações-problemas em sala de aula, onde, na maioria das vezes, os alunos querem a resposta pronta, exata, questionando: “É de menos ou de mais?”. Ela relacionou esses questionamentos com a arte, pois muitas vezes não temos, segundo a professora, amadurecimento para ver e queremos uma resposta “prontinha, única” e a arte traz múltiplas respostas.

Ao trazer a sua contribuição para o debate, a professora postulava uma das especificidades do trabalho artístico, disparada pelos seus olhares sobre as obras de Bausch e Rainer, que é a polissemia presente na arte, uma das suas maiores contribuições para o trabalho pedagógico. Trago um trecho de Eisner (2008, p. 15) que poderá favorecer o discurso da professora, mas, antes, acho oportuno citar a indagação que se faz presente no título de seu texto: “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”:

Num mundo, as formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos, do que as caixas limpas, correctamente anguladas,

que nós utilizamos nas nossas escolas em nome do melhoramento da escola.

Eles ainda inferiram diversas questões relacionadas aos corpos dos dançarinos. Segundo os professores: “Ser magro é uma regra”. Figurino, faixa etária, características do trabalho de Pina Bausch, como repetição, força e sensualidade, também surgiram na conversa.

A oficina posterior à fruição dos vídeos inicialmente me deixou um pouco angustiado, pois até aquele momento estávamos sem energia elétrica na escola. Além disso, uma professora chegou com um vídeo no celular e quis mostrar para os presentes; tudo estava muito tumultuado e me contive para não reclamar da agitação do grupo. Porém, quando convidados a criar em duplas ou trios uma composição em que estivesse presente o objeto cadeira, o grupo foi bastante receptivo e confesso que me surpreendeu, uma vez que todos se envolveram com a proposta, inclusive uma professora que estava grávida, além de ter sido a primeira vez que uma professora utilizava o nível baixo do espaço. Ao final do trabalho socializamos com o grupo as criações³¹.

Sucedeu-se à apresentação uma conversa e nessa situação a palavra improviso surgiu nas falas dos professores, relacionando essa prática com alguns programas de televisão que partem da improvisação. Ao serem estimulados a realizarem uma composição com o objeto cadeira, os professores partiram dos repertórios gestuais surgidos no momento para criarem, processo coreográfico que aparece na criação de Muller (2007, p. 98), que parte de “improvisações que vão se estruturando, ganhando sentido conforme a necessidade de criação e expressão”.

As criações com os objetos continuaram por mais algumas oficinas. Em uma delas partimos da leitura do livro-imagem *Ida e Volta*³², do autor Juarez Machado. O livro oferta múltiplas possibilidades de leitura, além das possíveis relações entre a comunicação sem o uso de palavras e a dança, que também estabelece uma comunicação não apoiada no verbal, visto que, principalmente na escola, estamos constantemente mergulhados numa cultura verborrágica. Há também a presença do movimento, pois a personagem percorre uma trajetória com diversas ações, como tomar café, dançar, andar

³¹ Sugiro que o leitor assista ao Vídeo II, disponível no link: <<https://www.youtube.com/channel/UC-t6HM9MJJtMohrOpursOXw>>.

³² Também conhecido como “livro sem texto” ou “livro mudo”, este foi o primeiro livro do gênero publicado no Brasil em 1976, pela Editora Primor.

de bicicleta, dentre outras. Assim, o livro também contempla possibilidades com relação ao movimento e traz diversas imagens de objetos, os quais serviriam de instrumentos para as próximas oficinas.

Após a fruição da leitura, pedi que os professores trouxessem para a próxima oficina algum objeto que considerassem ter uma relação com o livro, podendo ser um objeto que aparecesse na obra ou um objeto que a fruição os remeteu.

Chapéu, sandália, disco, bule, sapato, caneca, carta, vaso, quadro, touca de banho e bola apareceram na oficina seguinte, trazidos pelos professores. Convidei-os para criarem uma pequena sequência que tivesse como embasamento as ponderações de Laban (1978) sobre o trabalho com objetos. Segundo o autor, há três fases principais nos movimentos relacionados a objetos ou pessoas, que são a preparação - onde estão envolvidas relações do olhar e da aproximação com o ponto de interesse, o contato e o desapego ao objeto, ou seja, soltar o objeto.

As criações foram apresentadas para o grupo e revisitadas na oficina seguinte e, dessa vez, suprimimos os objetos e os professores puderam reorganizar a composição para apresentar novamente.



Figura 25 - Objetos.
Fonte: Acervo pessoal.

Os comentários após a apresentação dos grupos trouxeram reflexões interessantes com relação à dança, dentre eles, a Professora Clélia comentou sobre dificuldade de se

expressar sem a utilização de palavras, fala que encontrou apoio do grupo e que na atividade ficou bastante evidente, o que se relaciona à especificidade da dança que Laban pontua como “impossível esquematizar o conteúdo de uma dança em palavras” (1978, p. 23). Decorre também daí o desafio comentado pelos professores em se utilizar da arte do movimento para expressar suas ideias. Acredito que se a proposta fosse para comentar passagens dos livros a situação seria mais cômoda; contudo, este não era o objetivo das oficinas que vislumbravam experienciar a dança na formação de professores.

4.3 Cinesfera, planos e pesos

No trecho anterior discorri sobre a especificidade da dança como uma linguagem que dispensa o uso das palavras para se expressar. Opto, assim, por iniciar essa passagem com um trecho em vídeo. Sugiro que o leitor assista ao Vídeo III³³ para assim tecer comentários a respeito das vivências e os conceitos abordados.

Uma “big bubble” ou grande bolha era um termo utilizado nos workshops no LIMS, em Nova Iorque, para se referir à cinesfera. Com os professores na formação utilizei o termo grande bola, fazendo também uma alusão àquelas grandes bolas infláveis que as pessoas entram para brincar sobre a água, comuns em shopping centers hoje em dia.

No decorrer das oficinas exploramos por diversas vezes estar dentro dessa grande bola e explorá-la, trazendo-a ora mais próxima do corpo, ora distante, também brincando e tocando no alto, no meio e na parte mais baixa da esfera, experimentando-a nos diferentes níveis do espaço. Era uma proposição que visava ao trabalho com a cinesfera pessoal de cada professor. Como define Leal (2006, p. 56): “A cinesfera é o espaço vital de cada um, o espaço que circunda o corpo na possibilidade expansiva de seus membros”.

Além de ser um dos quatro fatores do movimento propostos por Laban, o fator peso³⁴ favoreceu infinitas experimentações nas oficinas realizadas com os professores,

³³ Vídeo disponível no link: <<https://www.youtube.com/channel/UC-t6HM9MJtMohrOpursOXw>>.

³⁴ Louppe (2012, p. 140, grifo da autora), referenciada em Laban, esclarece: “o peso, como qualidade (e não, evidentemente, como medida quantitativa), será categorizada como leve ou pesado. Entre estes parâmetros, existe um número incrível de sobreposições, de *nuances* intermédias e de combinatórias possíveis”.

dentre elas, propus algumas vivências utilizando o papel alumínio como suporte para a criação.

Era a intenção realizar variadas experimentações com esse material e brincar com as suas possibilidades, visto que objetivava focar o trabalho no fator de movimento peso (leve/pesado), e o papel alumínio é um material leve, mas traz em sua composição o metal que, geralmente, nos remete ao pesado.

Assim, levei rolos de papel alumínio e pedi que recortassem um pedaço do tamanho desejado e, em seguida, deixei que explorassem o material livremente. Pouco a pouco o material se tornava pesado, tão pesado que levava a uma queda. A proposta foi repetida mais algumas vezes, com algumas variantes. Na oficina seguinte os professores realizaram um trabalho de composição em grupo e depois suprimimos o objeto que resultou em mais uma sequência com o foco no fator peso.

Entre os comentários surgidos sobre a experimentação, uma professora comentou que, para ela, quando o movimento é mais leve “dá mais a sensação de dança”. Em sua fala a professora traz para o grupo uma concepção vinculada às ideias do *ballet* clássico, uma imagem potente e que reverbera no imaginário com relação à dança: a bailarina austera, leve e a negação da força da gravidade nas coreografias. Assim, quando diz acreditar que o peso leve traduz essa linguagem, ela traz à tona, evidentemente sem um aprofundamento teórico, um dos conceitos explorados por Laban em seus estudos.

Comentários e impressões sobre o *ballet* clássico ainda não se esgotaram, pois o grupo pontuou alguns códigos presentes nesse estilo de dança, como os passos para serem repetidos com destreza, por exemplo.

Ainda nesta discussão, a Professora Marcela comentou a respeito dos vídeos de Zumba³⁵ que assiste e fica repetindo e, quando percebe, já está construindo seus passos. Segundo ela: “A Zumba é mais gostosa quando esquece o vídeo e não segue os passos, é mais prazerosa”.

Trazer ali questões pontuais sobre a dança, além de questões relacionadas ao estranhamento do público diante de espetáculos de dança contemporânea, fez o Professor

³⁵ Zumba é um estilo de dança muito popular nas academias atualmente, que utiliza como base ritmos latinos como salsa, merengue, cumbia, dentre outros. Na Zumba, o professor executa a coreografia e o grupo repete os movimentos.

Gustavo estabelecer uma relação com as obras de arte abstratas, sobre as quais, muitas vezes, nos faltam instrumentos para compreender. Como em passagens anteriores desse texto, vale lembrar que Dewey nos orientou com relação ao microscópio, dizendo que é necessário aprender a ver.

Aprender que carece de tempo, pois estávamos próximos da vigésima sétima oficina quando uma professora de educação física comenta que, para ela, é bem difícil pensar a dança com movimentos diferentes, uma vez que sua ideia de dança é sempre de modelo, um faz e o outro repete, admitindo ter dificuldade em imaginar a dança com movimentos diferenciados.

Tive por opção durante o percurso da pesquisa de que experienciassem a dança e para isso primei pela prática corporal. Assim, esperei que surgissem do grupo algumas reflexões para aprofundarmos os estudos de termos, conceitos e também o próprio Laban, que embasava o referencial do trabalho. Diante de reflexões tão importantes e fundamentais para a história da dança que surgiram durante a oficina, decidi que traria alguns vídeos que pudessem contextualizar e aprofundar o nosso debate.

Durante a fruição dos vídeos não faltaram comentários e comparações, tais como: “Olha nós lá...”. Os vídeos, além de abordarem o contexto histórico em que Laban desenvolveu seus estudos, conceituam questões como cinesfera, fatores de movimento, o reconhecimento e o uso da força da gravidade nas coreografias, dança coral, além de apresentar experimentações realizadas pelo mestre do movimento e a aplicação de suas ideias em escolas, por exemplo.

Questão fundamental explorada por Laban e que rondava as nossas discussões durante as oficinas era a criação em dança partir do repertório gestual de cada um, inquietação apresentada pela Professora Marcela quando comentou que a Zumba é mais gostosa quando se cria os próprios movimentos.

Já havíamos experienciado por diversas vezes a construção baseada em movimentações que partissem do nosso cotidiano, como acordar, espreguiçar, tomar banho, solicitando que cada um contribuísse com o seu repertório gestual e, a partir dele, construíamos a dança, compondo, assim, as coreografias. Contudo, era naquele momento que embasaríamos teoricamente um dos conceitos fundamentais da dança contemporânea, como reconhece Louppe (2012, p. 52): “Na dança contemporânea, existe

apenas uma verdadeira dança: a de cada um”. Essa concepção não passou despercebida pelos professores, mesmo que ainda não tenham se dado conta da importância dessa concepção na dança contemporânea, em comentários como: “Como a dança contemporânea tem movimentos soltos...” (Professora Sílvia). Talvez o que a professora nomeou como movimentos soltos seja a infinita gama de movimentos presentes nas coreografias da dança contemporânea, visto que cada ser pode contribuir com a sua singularidade nas composições.



Figura 26 - Peso.

Fonte: Acervo pessoal.

Strazzacappa (2001, p. 68), usando como referência Laban, conceitua a divisão do espaço em planos, divisão proposta pelo estudioso:

Os planos representam a junção de duas das três dimensões existentes (altura, largura e profundidade). Assim, temos o plano da porta, ou vertical, quando trabalhamos a altura e a largura. Plano da mesa, ou horizontal, utilizando a largura e a profundidade. Plano da roda, ou sagital, com a junção da altura e da profundidade.

Estes são conceitos que tracei como norteadores de uma das proposições realizadas. No primeiro momento passamos pelos pontos de cada plano; com as mãos

percorríamos os pontos principais do plano porta, do plano mesa e do plano roda. As experimentações que realizei com a dança anteriormente contribuíram com reflexões sobre esse exercício. Nesse sentido, ao percorrer o plano da porta, por exemplo, é mais orgânico para o corpo arredondar e transformar a passagem pelos pontos no formato circular. Assim, percorremos os quatro pontos da porta (extremidades), arredondando de forma a ser a passagem mais orgânica e prazerosa.

Após as experimentações, convidei os professores para se deslocarem pela sala e formarem duplas de trabalho. A proposição seguinte tinha como foco um trabalho de espelhamento, bem comum em exercícios e jogos cênicos: um fazia o movimento e o outro espelhava. Sem comunicação verbal os papéis eram trocados e assim o jogo se desenvolveu.

Os conceitos trabalhados no início da proposição favoreceram diversos aspectos da oficina, embora no primeiro momento os professores não vissem relação com o jogo. As composições que surgiram fizeram emergir o trabalho realizado e serviram para evidenciar a necessidade de alguns momentos para pontuar o referencial teórico do trabalho ou alguns exercícios relacionados. Havia traçado uma segunda proposição para esse encontro; contudo, a primeira foi tão satisfatória que achei interessante que fosse a única realizada nesse dia.

Sucedeu-se à atividade a nossa roda de conversa e a Professora Vilma, uma professora que sempre comenta a respeito de suas dificuldades com as propostas, foi elogiada pela sua parceira. Segundo ela, a professora foi bastante criativa. Comentários sobre liderança e a diferente sintonia durante as trocas de parceiros também foram lembrados, além da relação com as experimentações com os planos do espaço realizadas inicialmente.

Por ocasião do trabalho com os planos, levei para essa oficina alguns livros que referenciavam o trabalho desenvolvido, dentre eles o *Dicionário Laban*, da autora e professora Lenira Peral Rengel. Comentei sobre ele na introdução do trabalho e passei para que os professores folheassem. Uma professora, ao ler trechos do livro, trouxe para a discussão um tema com grande contribuição de Laban para a dança, pois havia percebido que durante a proposição algumas pessoas estavam fruindo a música. No trecho

lido, Rengel (2001, p. 35) descreve as aulas realizadas pelo mestre do movimento e comenta a respeito de suas concepções com relação à música:

No início de suas aulas experimentais Laban usava piano. Depois explorou as possibilidades dos instrumentos de percussão, voz e canto. Muitas vezes trabalhava sem nenhum som exterior, estimulando os alunos a ouvirem seus ritmos internos.

Era o momento de recuperarmos uma conversa realizada tempos atrás por algumas professoras que participavam da oficina. Durante uma reunião³⁶ conversávamos sobre os motivos pelos quais os alunos apresentaram elevado interesse em pesquisar assuntos relacionados à dança no questionário realizado sobre temas para a realização do trabalho final do curso, e uma professora inferiu: “Eles acham que o tema é mais fácil porque vai dançar... Não existe dança sem música”.

A professora de história teceu comentários relacionados à musicalidade e à catequização realizada pelos jesuítas. Segundo ela, a presença da música era fundamental.

Embora os professores já houvessem realizado proposições sem a utilização de estímulos sonoros, não haviam comentado sobre o assunto; portanto, foi nesse dia que o comentário surgiu. Tracei como objetivo favorecer proposições que abdicassem da música para algumas oficinas que realizaríamos no futuro.

³⁶ Reunião Pedagógica realizada com o grupo de professores dos 9ºs anos sobre o TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria a ser proposto para os alunos de 9ºano do Ensino Fundamental) em 16 de março de 2015.



Figura 27 - Planos.

Fonte: Acervo pessoal.

4.4 O que traziam os corpos?

E se os momentos de criação traziam movimentos, composições, colaboração, parceria, possibilidades e tantas outras nuances presentes nesse processo, eles também ofertavam situações angustiantes e desafiadoras. Por exemplo, as conversas que insistiam em desfocar a atenção do grupo que tentava estar em dança ou ainda o apego ao celular, que não podia ser abandonado naqueles dez, quinze, vinte ou trinta minutos de trabalho prático.

O tempo que tenho transitado pelo universo da dança tem me mostrado o quão importante é estar focado no trabalho corporal. Nas oficinas realizadas por esses anos nunca me deparei com um profissional que sáisse da sua prática para atender ao celular ou consultar suas redes sociais. Esta é uma qualidade que julgo importante também para o professor em formação, que precisa ter disciplina e compromisso com os estudos e, por mais que não se identifique com a proposta, o mínimo, ao estar ali, é respeitar o que está sendo feito.

Situação semelhante é comentada por Ostetto (2005, p. 132) ao propor a dança circular na formação de professores. Encontro em seu texto um amparo para o que me

deparei nos encontros. A pesquisadora transcreveu um trecho de seu diário de bordo de um dia que a levou às lágrimas após uma proposição:

Que sensação de impotência... Tristeza. Só tristeza sinto agora. A irritação dos outros dias transformou-se em profunda tristeza.(...) Hoje é o quinto encontro, e a turma é uma roda desencontrada- muito pouco harmonizada. Sei que nem todos serão 'capturados' pelo 'espírito da dança', mas a conversa, o tititi incomoda muito.

Como dito anteriormente, os professores tinham o livre arbítrio de participar ou não da proposta. É claro que, como coordenador ou mesmo como professor, não se planeja uma aula ou uma formação com a intenção de que algum aluno ou professor deixe de participar; porém, esta era uma regra do jogo e me esforçava para entender e respeitar o processo de cada professor. Contudo, conversas paralelas entre dois ou três que não participavam naquele dia interferiam no trabalho do grupo e me deixava angustiado.

Por outro lado, durante o percurso da pesquisa, fui descobrindo algumas situações relacionadas ao corpo que aqueles professores traziam. Essas situações me favoreceram a compreender, talvez, o porquê me deparava com algumas devolutivas no processo e também me faziam respeitar aquelas respostas.

Durante uma das primeiras oficinas uma professora narrou uma ida a um clube frequentado por mulheres. Convidada pelas amigas, durante a apresentação ela foi puxada para dançar com o dançarino que se insinuava para o público feminino. A professora classificou aquela situação como constrangedora e relembrou que odiou aquela exposição.

Devolutiva que me levava a refletir: Quais experiências os corpos daqueles professores traziam? O que achariam ser a dança que experienciaríamos a partir de então? Como realizar proposições que contribuíssem com momentos que superassem situações tão constrangedoras como a descrita? O que pensava ser a dança uma professora que trazia um relato tão angustiante de vivência corporal?

Estávamos na vigésima terceira oficina e a dificuldade da entrega de uma professora sempre me inquietava. Ela se valia de vários subterfúgios para não estar ali, como ir ao banheiro, conversar, utilizar o celular e tantas outras situações de dispersão. Era um exercício constante e sufocante que me desanimava; entretanto, a roda de conversa desse dia me trouxe uma possibilidade de rever as minhas concepções com

relação à professora, pois ela trazia no corpo algumas marcas relacionadas à dança que reverberavam naquele espaço de formação.

A professora rememorou uma experiência com a dança quando criança. Segundo ela, a mãe a matriculou nas aulas de *ballet* com uma prima e ela, por ser considerada uma criança que estava acima do peso, nunca era escolhida para as coreografias. A professora contou que o sofrimento durou cinco meses e que tem péssimas recordações daquela passagem.

Esse relato não apresenta grande novidade quando o assunto é a dança, como sinaliza Marques (2010, p. 143):

Ainda é comum ouvirmos histórias de crianças que foram humilhadas em salas de aula de dança por não conseguirem levantar as pernas na altura desejada pelas professoras. Persistem os casos de ensaios torturantes em prol de uma possível premiação em algum Festival.

Nas duas situações descritas as frustrações relacionadas ao corpo ocorreram fora de escolas regulares. Porém, uma situação muito constrangedora foi trazida por uma professora que, na adolescência, vivenciou durante as aulas de educação física uma situação inusitada. A professora frequentava a sexta série do ensino fundamental e nunca era escolhida para os times e competições, mas havia algo relacionado ao corpo que permeia suas lembranças. De acordo com ela, havia um exame em que as alunas tinham que tirar a camiseta perante as colegas e, em seu relato, a professora conta que nesse dia sentia vontade de desaparecer da escola e que tinha muita vergonha.

Como o grande Manoel de Barros (2013) pontuou: “Fui aprendendo com o corpo”, os relatos íntimos compartilhados nas oficinas me mostraram e me fizeram compreender que os corpos daqueles professores traziam duras lições aprendidas no decorrer da vida.

Também durante as criações surgiam comentários com relação à exposição; não raro, os professores se indagavam a respeito do motivo de apresentarem dificuldade em lidar com as situações de exposição experienciadas na dança, visto que, na sala de aula, estavam expostos o tempo todo, mas não apresentavam a timidez que insistia em ser parceira no trabalho corporal com os colegas.

Os comentários não escaparam aos registros entregues pelos professores: “Diversos momentos foram desafiadores, pois tive que enfrentar a timidez para realizar as diversas situações de interação”; “Quando fiquei sabendo do tema da formação meu coração bateu mais rápido. Pensei: Meu Deus, como vou lidar com tudo isso?!”; ou ainda, “Como já falei em outros momentos ao grupo, ainda me sinto muito sem jeito, durante a execução das atividades, mas ao mesmo tempo, penso, todos estão se esforçando com dificuldade/habilidade ou não”.

Em uma das oficinas um aluno passou pelo espaço durante a proposição, fato que foi notado pela professora e, no momento da roda de conversa, exclamou: “Nossa, passou um aluno por aqui e então pensei: se ele me vê fazendo isso aqui, o que vai pensar de mim?”. É o momento de recorrer a Gambini, que orienta: “para sermos criativos é preciso sair de nosso estado habitual de consciência” (2010, p.01). O autor utiliza a metáfora da cabeça nas nuvens para nomear esse estado. Em certo trecho do artigo comenta que ouve ecos de vozes de professores que advertem os alunos que tentam ficar com a cabeça nas nuvens, na insistência de manter a cabeça das crianças na realidade, evitando, assim, o devaneio, a imaginação. Penso que, na situação descrita, poderíamos inverter o jogo e talvez a resposta da professora para o aluno seria: “Nesse momento sou eu é que estou com a cabeça nas nuvens!”.

O comentário da professora também traduz uma concepção que adentra os espaços de formação, principalmente quando favorecem os momentos de criação e convidam os adultos a se expressarem em outras linguagens artísticas, sendo uma ideia bastante presente, especificamente na dança: o medo de ser exposto.

Percebia durante o trabalho que os professores, para estarem ali, além das barreiras físicas, enfrentavam julgamentos e comentários dos adultos que visavam depreciar o trabalho desenvolvido. Por isso, não tenho dúvidas de que em alguns momentos cheguei a questionar se conseguiríamos desenvolver a pesquisa.

Risos, olhares, piadas e tantas outras manifestações que tentavam minar o trabalho também permearam o universo escolar. Em várias ocasiões me peguei observando aqueles corpos que tentavam adentrar o fluxo de movimento e indaguei: Quais comentários teriam ouvido na sala dos professores sobre o que se propunham a fazer?

Recorro a Dewey (2010, p. 293), que pondera: “Os temores inconscientes de um mundo hostil aos desejos dominantes geram a inibição de qualquer ação ou a confinam em canais conhecidos”. Assim, nas tentativas de desinibir as ações e continuar o trajeto dançante com aquele grupo, resistimos e continuamos.

Acredito que uma expressão solta durante as oficinas pode contribuir com a tradução daqueles momentos. Dentre as diversas inferências a respeito do motivo pelo qual com os alunos em sala os professores não sentiam vergonha, uma professora comentou que aqueles momentos para ela eram momentos “de desconforto, tempestade. Porém, não um desconforto de sofrimento”.

E assim a tempestade trazida pela professora em seu comentário era também intercalada por momentos de bonança. Algo que talvez perpassasse aqueles momentos é que os professores aos poucos foram se dando conta de que as suas criações não passavam pelo crivo do certo ou errado, pois o julgamento com relação às criações não se pautava em juízos de valor e no binômio “acertou ou errou”.

Encontro no registro da Professora Vilma uma consideração relacionada a essa questão: “Enfim, espero que minhas ações nessas proposições com a dança sejam no mínimo satisfatórias, levando sempre em conta as minhas inseguranças e lembrar que não há certo ou errado naquilo que estamos executando...”.

Mais uma vez trago Eisner (2008, p. 15) para ponderar sobre uma questão fundamental que a educação pode aprender das artes. Digo fundamental porque me vejo imerso na escola em muitas situações em que julgamos alguém ou dada situação como certo ou errado, aprovado ou retido, bom ou ruim, sabe ou não sabe. O autor, nesse sentido, nos esclarece o seguinte:

As artes fornecem o tipo ideal que eu acredito que, agora mais do que nunca, a educação da América precisa. Digo agora mais do que nunca porque as nossas vidas requerem cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos.

Ampliando os olhares com as diversas reverberações que o trabalho em dança pode favorecer, prosseguia com as oficinas nos momentos de formação com aqueles professores.

4.5 Balões, pássaros e outros voantes

“E a mim mesmo, que bem me entendo com a vida,
parece que borboletas e bolhas de sabão,
e tudo aquilo que entre os homens é do mesmo tipo,
têm um melhor conhecimento da sua felicidade.”

Friedrich Nietzsche

Algumas linhas atrás descrevi experimentações realizadas com o papel alumínio como suporte para a criação em dança durante as oficinas de improvisação. No entanto, omiti uma passagem que ocorrera durante aqueles trabalhos e narro a partir de agora esse momento que me gerou grande inquietação e, ao mesmo tempo, me direcionou para vislumbrar camadas e possibilidades ao experienciar a dança com os professores.

Quando propus a exploração com o papel alumínio concebi como objetivo que explorassem o material, acreditando que explorariam diferentes formas, tamanhos e possibilidades naquele material que estava ali em busca de se tornar um “veículo eloquente” (Dewey, 2010, p. 403).

Confesso que durante essa trajetória na educação e, principalmente, na formação de professores, procuro ampliar os olhares com relação ao figurativo. Nas minhas observações percebo que o trabalho expressivo realizado na escola se pauta quase que exclusivamente no verbal e, quando se propõe em outras linguagens, como a dança ou as artes visuais, por exemplo, a abstração ou os movimentos que são dança por si só, como observado anteriormente, e não representam corações, coelhos, casas e tantos outros movimentos estereotipados, raramente estão presentes.

Com esse olhar pensei a proposição com o papel alumínio; contudo, uma professora ali na fatura da obra nos ofertou um pássaro. Naquele momento indaguei: “Um pássaro?”, e ela me devolveu: “Sim, um pássaro”.

Recebi aquela devolutiva ainda com certa resistência e coube a mim trabalhar aquela inquietação, que me perseguia ao planejar as próximas vivências. Dewey (2010, p. 485) comenta a respeito da manifestação singular do eu ao lidar com o material que lhe é ofertado na fatura da obra:

Desde as primeiras manifestações infantis do impulso de desenhar até as criações de um Rembrandt, o eu se forma na criação de objetos, uma criação que requer uma adaptação ativa aos materiais externos, a qual inclui uma modificação do eu, a fim de utilizar e, com isso, superar as exigências externas, incorporando-as em uma visão e expressão individuais.

Assim, as próximas vivências contemplaram o retorno do pássaro, dessa vez com propostas em que todo o grupo compartilhava os pássaros confeccionados individualmente pela professora e ofertado para os colegas.

Convidei os professores para trabalharmos com os pássaros nas próximas experimentações e que trouxessem para a improvisação ideias que reverberassem os estudos realizados relacionados aos níveis do espaço (baixo, médio e alto) e ao fator tempo (do rápido ao lento), que são estudos e conceitos propostos por Laban.

No capítulo 2, havia comentado sobre a afetividade do redondo e sobre como a circularidade foi construída durante a oficina, além do modo pelo qual as sensações e os sentimentos emergiram ao serem despertados pelo círculo. Acredito ser interessante refletir sobre um trecho de Rilke, citado por Bachelard (2010, p. 241), que poetiza a redondeza presente na imagem do pássaro e que pode ter relação com essa passagem da pesquisa. Diz ele:

...Esse grito redondo de pássaro
Repousa no instante que o engendra
Grande como um céu sobre a floresta fanada
Tudo vem docilmente se ordenar nesse grito
Toda a paisagem parece repousar aí.

Julgo interessante convidar o leitor para visitar um desses momentos de criação por meio do vídeo IV³⁷. Cabe rememorar a fala da Professora Érika, que findou o trabalho de improvisação com a exclamação: “Eu não tô acreditando que eu fiz isso!”.

Há de se comentar que as oficinas que tiveram como suporte o papel alumínio me trouxeram outra surpresa, pois estávamos próximos da vigésima quinta oficina e já citando e experienciando os conceitos e estudos de Rudolf Laban. Então, decidi indagar os professores sobre quais seriam os quatro fatores do movimento propostos por Laban e grande foi a minha frustração ao receber como resposta o silêncio, uma vez que os professores não se recordavam dessa informação, decerto não oralmente, pois talvez as respostas viessem posteriormente e se utilizariam de outro suporte.

A oficina de número 28 trouxe em sua proposta a fruição de vídeos do livro *Mapas para dançar em muitos lugares*, que tem como organizadora a dançarina e

³⁷ Vídeo disponível no link: <<https://www.youtube.com/channel/UC-t6HM9MJjtMohrOpursOXw>>.

professora de dança, Uxa Xavier. O livro traz um DVD em anexo, com proposições realizadas em diferentes espaços da cidade de São Paulo.

O trabalho do grupo “Lagartixa na Janela”, dirigido por Uxa Xavier, tem como um dos eixos a utilização dos espaços como aliados nas proposições, também trabalhando com o conceito de partituras gestuais, que é a “Organização dos movimentos na contextualização da composição” (Xavier, 2014, p. 4). Outra camada que permeia o trabalho é a não utilização de músicas, pois o grupo tem como material de trabalho a própria sonoridade do espaço.

A fruição dos vídeos gerou diversos comentários por parte dos professores, dentre eles, a ludicidade. Visto que o trabalho do grupo tem como foco o público infantil, as relações com os movimentos realizados nas oficinas, a exploração do elemento ar e a leveza dos balões são utilizados pelas *performers* durante as proposições. Discutimos também a respeito da partitura executada em cada passagem e algumas inferências foram feitas baseadas nos olhares dos professores sobre os vídeos.

Após a fruição, convidei os professores a explorarem o parque da escola e pedi que criassem partituras, convite sugerido pelo livro, tendo a seguinte indagação como norteadora: “Qual partitura esse espaço te sugere?”

Dirigimo-nos ao parque e os professores começaram a traçar as partituras para aquele espaço. Retorno ao que foi dito algumas linhas atrás a respeito do momento em que indaguei os professores com relação aos conceitos de Laban e obtive uma devolutiva não satisfatória, pois almejava que soubessem citar os termos e conceitos estudados até então. Acredito que o momento para que se explicitassem várias das ideias trabalhadas durante o percurso da pesquisa estaria por vir. Por isso, convido o leitor para visualizar algumas das partituras criadas naquela proposta³⁸:

³⁸ O livro traz ao final o convite: “Aqui nestas páginas você pode criar seus mapas para dançar em muitos lugares! Se quiser, faça cópias dessas páginas e distribua entre seus amigos.” (Xavier, 2014, p. 27)

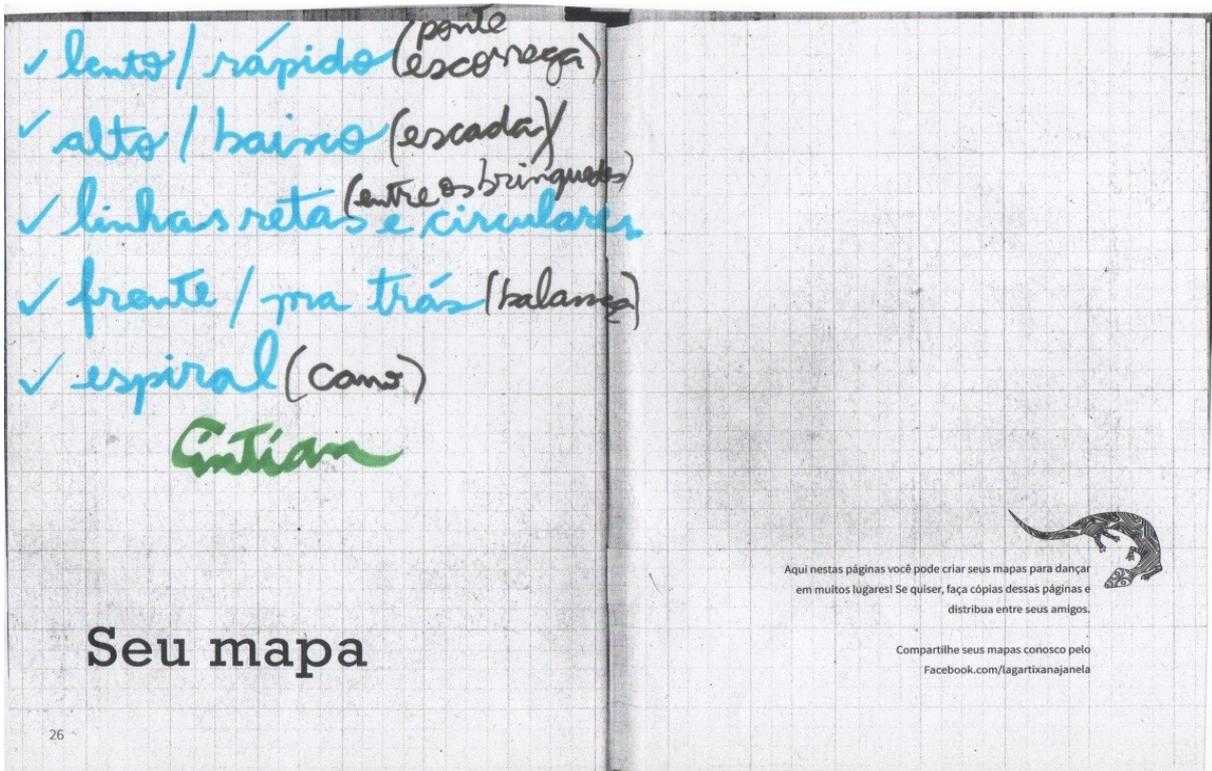


Figura 28 - Partituras.

Fonte: Acervo pessoal.

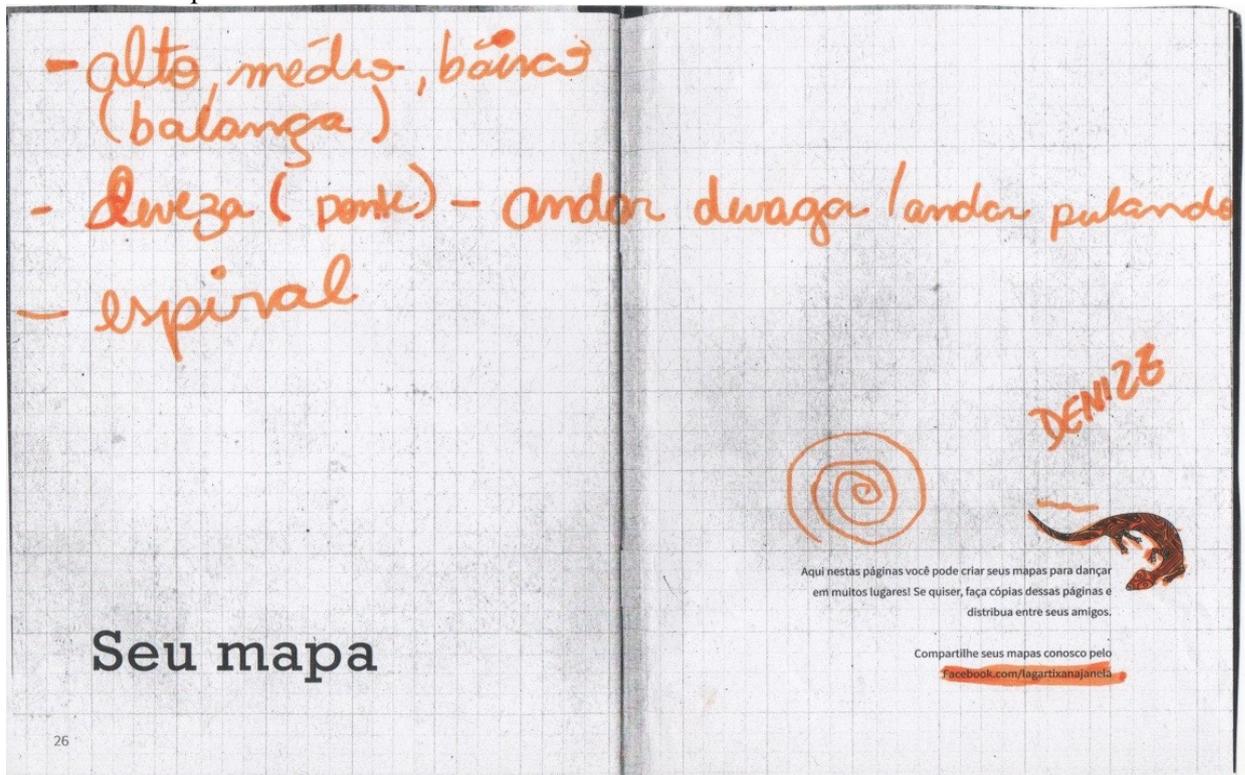


Figura 29 – Partituras.

Fonte: Acervo pessoal.

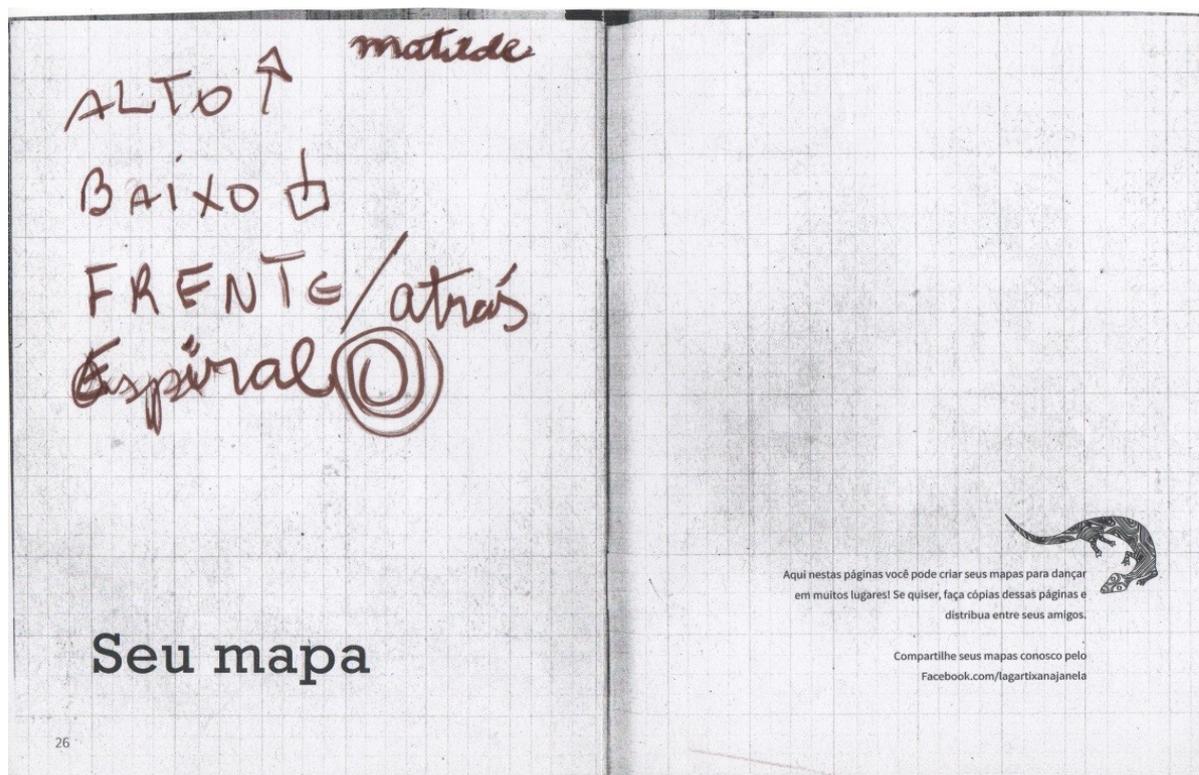


Figura 30 – Partituras.
Fonte: Acervo pessoal.

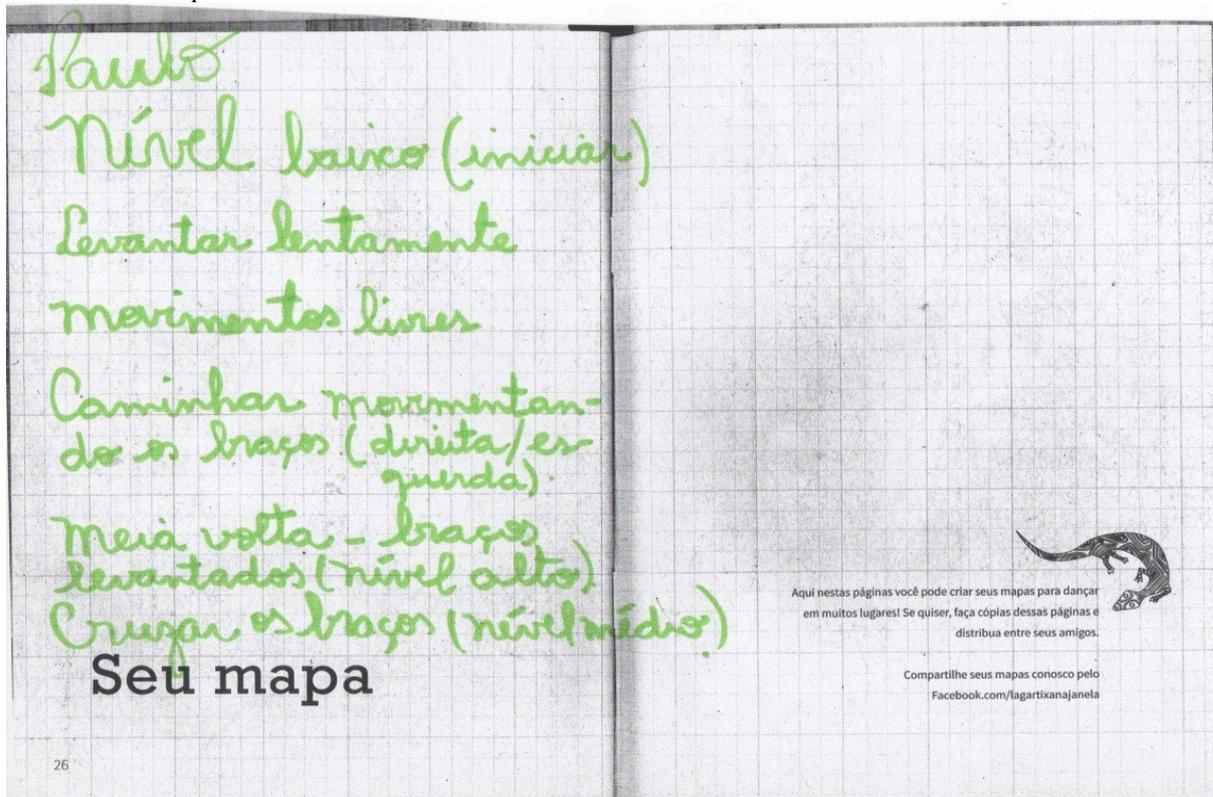


Figura 31 – Partituras.
Fonte: Acervo pessoal.

Na oficina seguinte os professores foram surpreendidos com balões coloridos e o convite para realizar as partituras criadas no parque da escola. Era o primeiro momento

em que extrapoláramos o espaço da formação. Agora, as criações alçavam o espaço externo com suas especificidades e possibilidades de interação, e os professores aceitaram o convite.

É o momento de recorrer a Larrosa (2010, p. 53) e suas reflexões ao relacionar a experiência formativa com a experiência estética:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

E nossa viagem com os balões prosseguiu pelo parque da escola, levando além dos balões, insegurança, alegria, bom humor, incertezas, timidez, companheirismo, conhecimento e tantos outros sentimentos que aqueles corpos carregavam ao dançarem a formação de professores.



Figura 33 – Proposição Balões.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 34 – Proposições Balões.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 35 – Proposição Balões.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 36 – Proposição Balões.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 37 – Proposição Balões.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 38 – Proposição Balões.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 39 – Proposição Balões.
Fonte: Acervo pessoal.

Os comentários que se sucederam à proposição foram poucos, apenas relacionados à dificuldade de não se utilizar falas, comandos ou palavras durante a vivência. Havia pensado um tempo menor para a proposta, mas o tempo se estendeu um pouco e o espaço também, pois algumas professoras extrapolaram o espaço do parque, o que foi bem aceito pelo grupo.

Essa proposição também trouxe algumas ponderações relacionadas a Dewey (2010, p. 91) e seus estudos sobre a experiência, em que o autor sugere que os espaços podem nos remeter ao “retorno a uma cena da infância”, liberando lembranças até então guardadas. Talvez tenha sido a revisita a essas lembranças o que fez o findar dessa proposta nos deixar uma sensação de consumação e não cessação, como sinaliza o autor.

Essa infância também não passa despercebida por Larrosa (2010, p. 197). Ao discorrer sobre “O encontro com a infância”, o autor comenta a respeito do sujeito da experiência:

é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.

Perder o pé e se deixar ir por essa direção desconhecida foi o que também encontrei no percurso da pesquisa. Alguns professores me surpreenderam por estarem sempre dispostos a “navegar por mares nunca dantes navegados”, como diria Luiz Vaz de Camões.

Dentre eles, havia uma professora que, logo nas primeiras experimentações, chamou a atenção do grupo por estar sempre disposta ao trabalho, por se permitir experimentar a dança e por cumprir com afinco as propostas. Ficava muito inquieto ao questionar o porquê daquela professora de geografia realizar as propostas, não se intimidar, e ficava admirado com a sua presença e desenvoltura, visto que vários dos colegas fugiriam da sala em muitas das atividades realizadas, se pudessem. Cabe salientar que essa professora é autêntica em suas realizações, não rasga elogios à toa e é vista pelo grupo como uma pessoa de opinião muito respeitada.

Assim, estávamos realizando a vigésima quinta oficina quando essa professora, na roda de conversa, discorreu sobre algo que sempre esteve presente em seu imaginário. Ela sempre sonhou em ser bailarina, mas nunca, durante a infância, alguém a levou para

assistir a um espetáculo ou sequer comentaram sobre *ballet*. Mesmo assim, este sempre foi um sonho: “Sempre achei bonito, sempre tive esse interesse”.

Ficamos bastante surpresos com a professora que compartilhava ali algo tão intenso e íntimo, trazendo uma possível resposta sobre porque recebia com tanto carinho aquelas experimentações que lhe ofertava o percurso pela dança. Desabafo este tão sensível que me faz buscar amparo em Manoel de Barros (2013, p. 105), que poetiza:

Agarrado aos muros
Ainda a brotar esta flor de sonho
Um pouco de meu rosto
Ficou eivado desse lugar...

Assim, as oficinas de improvisação realizadas na escola nos levavam a visitar o lugar de sonho da professora. Era a hora de organizarmos nosso trabalho corporal em uma composição coreográfica que seria compartilhada com a comunidade escolar; era chegada a hora da professora de geografia encontrar seu lugar na dança; era o momento daquele grupo compartilhar um pouco do caminho percorrido na formação de professores.

5. COMPARTILHANDO VOOS: A composição coreográfica como ponto de chegada

5.1 Construção

“Mas não era aquela chatice a que fora acostumada: As meninas bailarinas, com ginga ou rebolado, com samba no pé (e magras) guiando o bailar alheio. Não, não ‘sem horas e sem dores’: era um espetáculo em construção.”

Prof^a Bianca

Opto por iniciar esse capítulo com um trecho do registro³⁹ da Professora Bianca que fez parte do texto intitulado “Minhas sapatilhas de bailar são pés descalços”, no qual a professora narra suas impressões a respeito do trabalho realizado. Cabe salientar que a referida professora começou a frequentar as oficinas no meio do processo e, mesmo assim, sempre esteve disposta a participar das proposições e se manteve com o grupo até o fim do trabalho.

Findar um processo em dança nos remeteu ao sugerido por Strazzacappa (2006, p. 25) ao comentar que o resultado do trabalho em dança é cênico: “Apresenta-se na forma de uma coreografia ou de um espetáculo que acontece num dado intervalo de tempo, num espaço específico para esse fim”. Assim, era o momento de organizarmos o material construído durante o processo das oficinas, visto que, como esclarece Ullmann (1990, p. 107), “o material da dança é o movimento”, em uma composição coreográfica do que foi discutido e aceito pelo grupo.

Estávamos próximos da trigésima oficina e, durante uma das rodas de conversa, indaguei os professores sobre quais proposições deveriam fazer parte de nossa apresentação final. Eles prontamente citaram as seguintes: bexigas, movimentos da cinesfera, livro “Ida e Volta”, objetos, pássaros, peso (papel alumínio), espelho (movimentos espelhados) e as danças circulares, proposições que foram lembradas nessa ordem.

Diante do proposto pelos participantes fiquei encarregado de organizar as cenas em uma composição coreográfica. Como explica Louppe (2012, p. 235): “A composição como tratamento do material descoberto durante a improvisação passa, antes de mais

³⁹ Os registros integrais dos professores participantes da pesquisa encontram-se nos anexos do trabalho.

nada, por uma identificação, selecção e reorientação dos elementos descobertos”. Assim, acrescentei alguns movimentos como uma caminhada inicial e uma queda durante a composição, queda esta que não passou despercebida pela Professora Bianca: “Construção da qual se cai, mas só ao final: ‘Isso é dança contemporânea!’ Que estão a pensar? Que a bailarina caiu por tropeçar na barra das saias?”.

Sim, isso é dança contemporânea: a não negação da força da gravidade! Uma das grandes contribuições de Laban para a dança estaria presente em nossa composição e fora lembrada pela professora em seu registro.

Durante as trintas e três oficinas, tivemos diversos estímulos sonoros para o trabalho corporal, de músicas e cantos indígenas às composições do músico alemão Johann Sebastian Bach (1685-1750), passando por sons de percussão corporal, ritmos brasileiros, além de momentos em que os estímulos eram os sons do próprio ambiente escolar, convidando também os silêncios e os sons internos como parceiros nas criações.

Então, para a composição coreográfica que apresentaríamos ao final do processo, optamos por trazer os estímulos experimentados durante as proposições sugeridas pelos professores, e fiz recortes dos áudios para compor uma sequência sonora que acompanhasse a apresentação da coreografia.

As duas oficinas seguintes contemplaram o ensaio da composição coreográfica e um estudo dos espaços cênicos escolhidos, que foram o pátio da escola e o parque externo. Uma preocupação latente no trabalho com a dança na escola e que também perpassou esse momento do trabalho com os professores foi a de que a apresentação contemplasse o experienciado nas oficinas, o que foi realmente incorporado, vivido e não necessariamente uma preocupação exacerbada com a apresentação final. Assim, realizar ensaios exaustivos visando ao produto-final do trabalho não foi alvo do trabalho corporal, postura que encontra sustentação na fala de Marques (2010, p. 81), ao orientar: “Em termos educacionais, seria interessante hoje pensarmos nos processos que se completam nos produtos, em produtos que revelam os processos”.

Nesse momento também surgiu a preocupação dos professores com o figurino. O preto foi acolhido pelo grupo como a cor predominante para o dia da apresentação; contudo, houve uma sugestão de uso de meias coloridas, ideia que acabamos abandonando, pois, os pés descalços também foram marcos da dança moderna ao abandonar as sapatilhas da dança clássica e assumir os pés nus na composição (Bardet,

2014). Além disso, parte da composição coreográfica seria executada no ambiente externo, o que poderia favorecer deslizos e acidentes.

Discutimos também durante as rodas de conversa a respeito de o público que estaria presente no momento da apresentação e acordamos que chamaríamos os professores que participaram do processo e que, por algum motivo, saíram antes do término, alguns funcionários da escola, a equipe gestora e alguns convidados sugeridos pelos professores.

5.2 Um voo compartilhado em oito cenas

Uma quinta-feira ensolarada da primavera do ano de dois mil e dezesseis foi o dia escolhido para apresentarmos a composição coreográfica para a comunidade escolar. Digo ensolarada, mas, alguns minutos antes da apresentação do trabalho, fomos surpreendidos por uma chuva que ameaçou colocar em risco a nossa última cena, que seria executada no parque da escola. Abro parênteses para parafrasear o título de um dos textos da minha orientadora, a Prof^a Dr^a Márcia Strazzacappa: “Dançando na chuva... e no chão de cimento”, pois aquela chuva me levou a indagar: seria hoje que vivenciaríamos a chuva e o chão de cimento como parceiros na nossa dança?

Porém, aquela era uma nuvem passageira que acabou aumentando o nosso público, pois alguns alunos que aguardavam para frequentar as aulas no período da tarde foram convidados a participar, já que a chuva havia inviabilizado a permanência deles no espaço externo.

Cabe lembrar que a apresentação ocorreu em um dia normal de aulas, logo tudo transcorria normalmente na escola, exceto nossa inquietação com relação aos preparativos relacionados à construção do espaço, aos testes dos equipamentos para a gravação, à recepção dos convidados etc.

O registro em vídeo⁴⁰ desse momento mais uma vez contou com a parceria dos alunos do “Projeto Imprensa Jovem na Escola” que, muito solícitos, não enveredaram esforços para contribuir com o trabalho. Também vale destacar que optamos por utilizar

⁴⁰ Caso seja de interesse do leitor assistir ao vídeo integral da composição coreográfica, este encontra-se disponível no link: <<https://www.youtube.com/channel/UC-t6HM9MJJtMohrOpursOXw>>. Foi necessário inserir o áudio construído para a apresentação no vídeo, visto que o áudio original apresentou interrupções ou falhas na gravação.

os recursos disponíveis na escola, assim, é possível visualizar no vídeo algumas falhas, desfoques, ou seja, este não apresenta a perfeição de uma gravação profissional.

Uma euforia geral tomava conta do grupo nesse dia e uma professora não se contentou e se prontificou a maquiagem os colegas, afinal, era um dia especial, era o ponto de chegada do trabalho com a dança, era o momento de compartilhar, como diria Manoel de Barros, o que cada um foi aprendendo com o corpo (2013, p. 106).

Dentre os convidados, retornou à escola para prestigiar os colegas uma professora que já se encontrava aposentada e participara de parte do processo, fato que fez o grupo se sentir privilegiado, já que um pouco dela estava presente nas cenas a serem apresentadas.

A cena inicial trouxe uma caminhada, como descrito em páginas anteriores⁴¹. Essa foi uma proposição que esteve presente em diversas oficinas e era uma forma inaugural de dizer: “andar para se tornar imperceptível, andar como todo mundo, ou andar, como todo mundo anda, sem a perícia de um dançarino, mas também sem imitação, em uma partilha comum, uma luta permanente” (Bardet, 2014, p. 101).

A caminhada foi interrompida por algumas pausas e, em seguida, cada dançante explorou a cinesfera, sendo possível variar níveis e tempos, assim cada um faria uma exploração singular a partir de sua cinesfera pessoal.

A continuidade da composição trouxe um repertório gestual surgido nas oficinas em que trabalhamos peso com o suporte do objeto papel alumínio. Nas criações optamos por suprimir o objeto e os professores apresentaram uma sequência com o enfoque no fator peso.

As danças circulares, que foram parte integrante das 33 oficinas, foram contempladas na cena seguinte, em que utilizamos um trecho do áudio do espetáculo *Mané Gostoso*, da Cia Ballet Stagium em parceria com o grupo Quinteto Violado e um trabalho com articulações realizado a partir dos movimentos do brinquedo Mané Gostoso para realizarmos alguns movimentos na roda.

⁴¹ Mais detalhes sobre o trabalho a partir das caminhadas podem ser encontrados no capítulo 4.

A cena seguinte contemplou um dos momentos de trabalho com espelhamento de movimentos em duplas ou trios, em que os movimentos eram realizados por um dos integrantes e repetidos pelo outro ou outros no caso de um trio que se formou.

A criação a partir dos pássaros deu continuidade à composição coreográfica, iniciando com o solo de uma professora e depois com todo o grupo. Como ponto de partida para o trabalho com essa cena, sugeri dois fatores do movimento propostos por Laban: peso e tempo. Nesse sentido, os professores foram convidados a criar seus voos com os pássaros.

Seguimos a composição com mais uma caminhada, só que dessa vez trazendo alguns movimentos que surgiram a partir do trabalho com os objetos relacionados ao livro *Ida e Volta*, do autor Juarez Machado (1994). A caminhada foi finalizada com uma queda que, além de encontrar amparo na dança moderna ao assumir a força da gravidade nas criações, como já fora mencionado, encontra amparo em Navas (1992, p. 66) que narra o interesse da Prof^a Maria Duschenes, discípula e amiga de Laban, ao perceber o interesse do brasileiro nas quedas, inclusive no futebol. Desse modo, a queda não escaparia à nossa composição.

A queda da cena anterior teve continuidade no convite ao público para ser parceiro na dança. Balões coloridos foram entregues à plateia presente, que foi conduzida ao parque da escola. Na plateia havia professores, crianças, adultos, diretores, funcionários, convidados, amigos, professores dos professores, enfim, um encontro para compartilhar. Afinal, era o momento de o corpo apresentar o experienciado, pois, como sugere Dewey (2010, p. 427):

comunicar é o processo de criar uma participação, de tornar comum o que era isolado e singular, e parte do milagre que ele realiza é que, ao ser comunicada, a transmissão do sentido dá corpo e definição à experiência, tanto de quem enuncia quanto daqueles que escutam.

Finalizamos aquela manhã de primavera brindando esse momento em que os dançares foram compartilhados e em que dávamos mais um passo na travessia da dança pela formação continuada de professores.

Apresento a seguir alguns registros fotográficos desse momento:



Figura 40 - Caminhada.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura 41 – Peso.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura 42 - O Círculo.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura 43 - Espelhamento.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura 44 – Pássaros.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura 45 - Balões.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

5.3 Sobre mais de trezentos dias atrás...

“Perder a vergonha e se apresentar
Para demonstrar o seu despertar.”
Profª Débora

Certo tempo depois, levei o vídeo da apresentação para um de nossos encontros. No grupo agora estavam presentes professores que participaram do percurso, outros que participaram em parte dele e ainda alguns professores novos que só haviam ouvido falar do trabalho desenvolvido. Intencionalmente deixei que nos distanciássemos um pouco da obra para revisita-la e quiçá novos olhares poderiam ser suscitados para contribuir com as falas dos professores sobre o dia que apresentaram a composição coreográfica. Preparei o espaço e optei por uma roda de conversa descontraída, sem protocolos, apenas com uma questão disparadora: quais lembranças/sensações os corpos traziam daquele momento?

Ao findar o vídeo, uma exclamação: “Deu saudade!”. Algo me dizia que seria uma frutífera roda de conversa e, por isso, deixei o papo rolar solto.

O professor Gustavo comentou a respeito de suas impressões, ressaltou a integração do grupo, a união e o envolvimento de todos. Comentou também que estava bastante tranquilo durante a atividade, citou que talvez sua tranquilidade com ensaios e apresentações venha dos áureos tempos de fanfarra. Nesse dia o professor rememorou os diversos concursos que participara na adolescência e disse que nesse tipo de situação ele tem um lema: “Foca e vai”. Foi isso o que pensou naquele dia.

A integração do grupo, os laços criados e a crença de que esse tipo de proposta pode favorecer a aproximação entre as pessoas foram assuntos presentes nas interpretações de mais professores. Além disso, duas professoras que não participaram do trabalho puderam se referenciar pelo vídeo apresentado e reafirmaram essa questão.

A Professora Erika mesclou em sua fala um pouco das sensações no dia da apresentação e também um pouco de como se sentiu no percurso de formação com a dança. Sobre o dia da apresentação comentou que estava bastante ansiosa. Segundo ela, estava nervosa, mas decidiu que deveria fazer e fez e não olharia quem estava assistindo, pois para ela não era tão simples, mas concordou que entendeu a proposta. Em suas palavras: “Teve coerência”. Sobre o percurso da formação, essa professora disse que vencera muitas coisas dentro dela para estar naqueles encontros de formação: a timidez,

o medo da exposição perante os colegas, o cansaço após um dia de trabalho, a ansiedade e a inquietação frente o que seria proposto nas reuniões etc. Ela também comentou que aqueles momentos serviram para estabelecer uma relação com a sala de aula, pois em muitos momentos dirige comandos aos alunos e jamais pensara que, muitas vezes, perpassam por eles sensações semelhantes às experienciadas nas proposições com a dança.

O nervosismo foi pontuado na fala da professora Vilma. Percebo que ela hoje se mostra bastante extrovertida, anima sempre o grupo e participa com afinco de todas as propostas, mesmo que durante a realização indague: “O que eu estou fazendo aqui?”, indagação que atravessou seu corpo naquele dia de apresentação.

A ansiedade e o nervosismo foram sensações presentes na fala de mais professores sobre o momento em que estavam em cena, embora reconhecessem que pareciam serenos no vídeo.

A professora Mônica comentou que se sentiu à vontade nesse dia e, segundo ela, isso se deve ao fato de que sabia o que iria fazer. Disse que ter participado do processo de criação a fizera se sentir tranquila, além de comentar sobre a sua satisfação quando finaliza algum trabalho.

Segundo os professores, durante os momentos de nervosismo e ansiedade nas oficinas, o remédio era rir. Vários deles destacaram que era o riso a válvula de escape para os desafios que encontraram na caminhada pela dança.

A professora Sônia trouxe para a discussão seu olhar sobre um fator que, mesmo com os desafios encontrados, fazia o grupo se manter em foco e chegar até o final do processo. Segundo a professora, o fato de não existir o julgamento baseado no binômio certo ou errado pode ter favorecido o grupo. Também comentou que se viu pensando em vários momentos sobre o que seria a oficina seguinte, o que viria depois, comentando que naquelas atividades não sentia sono; estava sempre desperta. O professor Gustavo completou: “É, foi sendo respeitada a opinião do outro. Cada passo foi sendo construído”.

Harmonia foi a palavra utilizada pela professora Fabiana após assistir ao vídeo. Segundo ela: “Foi difícil, mas quando visualizo vejo que ficou bonito. Deu a impressão de que éramos profissionais”.

A professora Caroline comentou que a dança não tem muito espaço na escola e que valorizou ter um momento de vivenciar essa linguagem; todavia, reafirmou que, no começo, teve momentos de estranhamentos e até de recusa em realizar certas proposições. A professora também comentou que, em parceria com a Professora Orientadora de Sala de Leitura, tem desenvolvido um trabalho com teatro e dança com os alunos e que ter experienciado a dança na formação foi fundamental para ampliação do repertório e para hoje poder propor algo.

Sua parceira nas propostas começou comentando a respeito do envolvimento dos alunos nas atividades que as duas têm desenvolvido e que a entrega de alguns alunos considerados indisciplinados tem surpreendido as professoras nas atividades envolvendo a dança e o teatro. Sobre a apresentação, a professora trouxe, para enriquecer a sua fala, o poema “Autopsicografia”, do autor Fernando Pessoa:

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas da roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.

A professora comentou que, embora considerada pelo grupo como uma pessoa extrovertida, é tímida e durante a apresentação pensou que tinha que se superar, por isso, estava lá, fechou os olhos e fez. Além disso, ela disse que o experienciado nas oficinas tem sido uma importante bagagem para as proposições com os alunos. Sobre a dança, a professora falou que hoje observa os alunos no pátio e brincando no parque da escola, vendo no que eles estão fazendo uma dança. Completou: “o andar, o gingar deles é uma dança”.

A professora Clélia, que participou de parte das oficinas, comentou que, ao assistir ao vídeo, pode ver uma aula de dança contemporânea. A professora comentou

que tem dificuldade em entender esse tipo de dança; contudo, os figurinos, que não devem se sobressair mais do que o corpo dos bailarinos, e os movimentos presentes na composição coreográfica a remeteram a uma aula de dança contemporânea. Ela também ressaltou a importância de se trabalhar as múltiplas linguagens com os alunos e as possibilidades destas ao favorecer diferentes formas de expressão.

A professora Aline rememorou os tempos de escola e as propostas envolvendo a dança, nas quais estava sempre inserida. Pedia sempre para a mãe colocá-la nos trabalhos. Hoje, vê a necessidade desse trabalho na escola, pois o corpo pede movimento e considera triste para o aluno ficar cinco ou seis horas sentado. Ademais, ela ponderou sobre esse tipo de proposição, afirmando que acha ser libertadora e favorece o riso, tão em falta na escola, pois na dança a pessoa se liberta. Disse também que os alunos sabem que a professora tem frequentado cursos de danças africanas e sugerem: “Professora, a gente quer dançar”.

Como narrado algumas páginas atrás, a professora Bianca não participou de todo o processo; no entanto, com afinco e, em meio às transições em sua rotina, percorreu a caminhada até o momento de compartilhar a composição coreográfica. Em suas memórias trouxe a surpresa de quando descobriu que esta era a proposta de trabalho. Ao se dar conta das proposições e da trilha que aquele grupo de formação continuada percorria, refletiu: “Estou no lugar certo, é aqui que eu quero estar”. A professora ressaltou a harmonia e a integração do grupo ao experimentar a dança e estabeleceu uma relação com a obra *O lobo da estepe*, do autor Hermann Hesse (2007). Refletiu que o vivenciado a fez lembrar do personagem da obra de Hesse. Harry, que só aos 50 anos de idade experienciou uma festa regada a músicas, diversão e dança. Era como se naquele momento Harry tivesse descoberto a vida. A professora também comentou que, na festa do livro, o personagem se sentiu como um ser integrado com os folgazões ali presentes: “todos participávamos de todos” (Hesse, 2007, p. 183). Foi isso um pouco do que sentiu na apresentação e na formação continuada com a dança. Dias depois, a professora me presenteou com uma cópia do trecho referenciado em sua fala na roda de conversa.

5.4 Entre o chão e o céu: considerações sobre experienciar a dança na formação de professores

“A formação dos futuros docentes deve garantir que os estudantes sejam preparados para a vida de maneira tal que não aspirem simplesmente a se sobressair do ponto de vista intelectual ou desenvolver suas aptidões físicas, mas que os diversos esforços humanos (denominador comum na atividade mental e física) se aprecie de maneira mais completa e se utilizem para desenvolver sua personalidade em um todo integrado.”

Rudolf Laban

O que teria ficado dessa travessia para quem experienciou do chão ao céu a dança na formação de professores? Quais seriam as marcas deixadas nos corpos que percorreram essa caminhada na formação continuada? Além do aprendido e mostrado pelo corpo, quais conhecimentos construímos ao experienciar essa linguagem? Existiriam reverberações desse processo de formação na prática dos professores? Opto agora por entrelaçar opiniões, reflexões e quiçá algumas conclusões que foram tecidas no caminho desse processo de formação.

Recorro ao diário de bordo e encontro o registro de uma fala da professora Marcela, que comentou no início do processo de pesquisa a respeito do fato de pensar a dança sempre em movimentos coreografados que seriam passados para se decorar uma coreografia e que “com uma nova proposta poderia começar outro movimento”. Talvez a fala da professora Sílvia que, após a primeira frequência, inferiu: “Como a dança contemporânea tem movimentos soltos...”, possa ter contribuído para que a professora possa ter experienciado outra dança, pois, como descreve Laban (1990, p. 11), “a ‘dança moderna’ é mais rica e mais livre em seus gestos e em seus passos”.

Essa “outra dança” pode ter favorecido reflexões a respeito do processo experienciado e das relações estabelecidas no grupo de professores. Afinal, vários foram os registros que ressaltaram o respeito presente entre os participantes e a interação do grupo, como a professora Inês, que poetizou a dança: “Cria laços. / Através de toques e abraços”. Ou ainda: “Há um respeito mútuo entre os membros do grupo, que deixa todos muito à vontade para a realização dos trabalhos” (professora Vilma).

Lembra Laban (1990, p. 103) que, por meio da dança grupal, podem-se estabelecer relações valiosas. Acredito que, como citado nos relatos e nos registros do diário de bordo,

as relações estabelecidas ali no espaço vazio eram bem diferentes das relações profissionais existentes no cotidiano da escola, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe ou mesmo na formação continuada. Mesmo que aqueles profissionais trabalhassem juntos há anos ou há décadas, em alguns casos, foi ali que a professora Fabiana pode inferir: “Esse tipo de proposta favorece conhecer mais as pessoas. Eu vejo a professora Edna como uma pessoa muito séria”, visão que se ampliaria com o trabalho corporal, afinal, mesmo a professora Edna continuando séria e comprometida com o trabalho, o caráter lúdico presente naqueles momentos traria uma imagem diferente da profissional que ali se aventurava pela dança. Afinal, foram momentos em que postularam descobrir outra professora que não a professora das relações estabelecidas no cotidiano escolar diariamente. Penso que é o momento de trazer um trecho da professora Edna, que esclareceu em seu registro: “Utilizar as diferentes linguagens busca quebrar barreiras e superar limites”.

Há que se dizer também que as relações interpessoais não foram sempre serenas e cooperaram com o processo. Após cinco ou seis horas diárias de trabalho o corpo que adentrava o espaço da formação também trazia angústias, reverberações de conflitos ocorridos no período ou insatisfação com a postura ou fala do coordenador. Em alguns momentos essas questões, inerentes ao espaço escolar, influenciavam, chegando mesmo à recusa em participar de alguma proposição durante a formação. Como esclarece Domingues (2014, p. 121):

A escola é um lugar de embates, de jogos de poder, tensões e de contradições, que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas. Pensar o espaço formativo é considerar essas e outras questões que podem comprometê-lo de alguma forma.

Na introdução desses escritos, narrei a respeito de algo que chamo, ainda sem um aprofundamento do termo, de caráter inclusivo da dança, pois desde os projetos com os alunos pude constatar a contribuição de cada corpo com o processo de criação dos trabalhos em dança. Independentemente das diferenças, a dança está para todos e assim é discutida em muitas referências teóricas. Contudo, cabe a cada propositor acolher essa ideia no momento em que a dança se faz presente com o grupo, seja no chão da escola ou em qualquer outro espaço, acolhimento que perpassa, por exemplo, o respeito a cada corpo presente na proposta, a compreensão de que o espaço deve receber cada corpo e corroborar para que se sinta seguro para o trabalho corporal. As comandas direcionadas

ao grupo devem ser desafiadoras, mas não ao extremo, tornando-se limitantes das expectativas que cada propositor traz para o momento do trabalho, as quais, certamente, serão contrariadas com os corpos reais que se apresentam para as proposições.

Acolher também está presente nas reflexões propostas por Strazzacappa (2008, p. 3), sobre o trabalho com as linguagens artísticas na escola, esclarecendo que “passaram a ser vistas como momento de aprendizado da expressão, da criação, da compreensão do sentido de coletivo, do exercício da tolerância, da inclusão, entre outros”. Isso não fugiu dos comentários dos professores, nem tampouco dos registros escritos: “Senti-me à vontade perante o grupo, pelo respeito à individualidade” (professora Mônica), ou ainda, “Passamos a compreender as diferenças culturais, corporais e ideológicas, possibilitando integrá-las ao conjunto, pois todos somos diferentes”, trecho presente no relato da professora Edna. Também a Professora Erika arriscou avaliar o grupo: “Somos uma equipe nota 10. Respeito aos limites do outro foi fundamental”.

Como assinala Leal (2006, p. 47): “Trabalhar com corpos é trabalhar com pessoas, histórias de vida, emoções”, logo, o respeito foi sempre um parceiro lembrado nos relatos dos professores participantes da pesquisa, afinal, havíamos traçado, na roda de conversa inicial, este como um componente fundamental para as oficinas. Além disso, os professores em seus registros também se remeteram ao respeito do propositor. Cito um trecho da professora Mônica, que pontuou: “faz parte ultrapassarmos certas barreiras, ainda mais quando quem está coordenando respeita nossos limites, o que torna mais leve e nos tornamos assim mais confiantes”.

Aliado ao respeito do propositor durante as oficinas há algo que sempre me inquietara e que se intensificou durante o processo de pesquisa, que foi o reconhecimento, por parte dos professores, do aprofundamento nos estudos daqueles que lhes propõem algo. Não foram escassas as falas durante o processo com relação à importância de se confiar no que estava sendo proposto, pois sabiam que tinha um embasamento decerto teórico ou, no caso da dança, que eu tivesse experienciado essa linguagem para tê-la como proposta nos momentos de formação. Não foram poucos momentos em que ouvi: “Eu posso até discordar, não entender direito o porquê, mas eu sei que teve um planejamento, um estudo por trás de tudo. É evidente”.

É o momento de relacionar o que foi escrito pela professora Mariana “O equilíbrio e a segurança que são passados a uma equipe tem peso de ouro, gera união, resultados e

confiança” com o que foi dito por Albano (2002, p. 98) quando pondera: “Não se pode encorajar o outro a viver uma aventura que você mesmo não viveu”. Daí a importância de ter ido buscar referências para propor em dança, pois, não fosse o aprofundamento dos estudos nessa linguagem, o percurso teria sido mais árduo ou quiçá ousaria propor em dança com os professores.

Se o almejado foi que cada participante do processo se voltasse para o corpo, esse encontro também trouxe situações adversas das previstas. Com as oficinas eu objetivava trabalhar a expressividade pela arte do movimento; contudo, algumas questões relacionadas aos fins terapêuticos também emergiram no encontro com os corpos dos professores. Dentre elas, houve uma situação em que, ao realizar toques nos pés, uma professora sentiu um incomodo e um ponto dolorido, indo ao médico naquela mesma tarde e dias depois me procurou para contar que estava com uma infecção urinária muito forte. Outra professora, que sentia um desconforto ao sentar e dobrar as pernas, posteriormente procurou um especialista e foi constatado que estava com um quadro de artrose. Encontro no registro dessa professora uma passagem interessante a respeito do corpo que pode corroborar o que vivenciei: “O nosso corpo fala, só que não ouvimos ou não estamos atentos a esses sinais. Por isso, é importante trabalharmos esse tipo de linguagem”.

Não podemos afirmar que as situações vieram à tona devido às oficinas e, reafirmo, não era objetivo destas utilizar a dança com fins terapêuticos; entretanto, o encontro com o corpo também perpassou alguns aspectos relacionados à saúde. Encontro em Godard, citado por Strazzacappa (2001, p. 3), um trecho que talvez possa contribuir com essa discussão, afinal, segundo ele, “toda aula técnica de dança é um trabalho terapêutico em si”.

Uma tarefa árdua no trabalho com a dança na formação de professores e que Ostetto (2005), já me alertara era o fato de que nem todos seriam ‘capturados’ para experienciar a dança, mas devo considerar que, de um ano para o outro, houve a migração de seis professores para outro grupo de formação. É claro que os motivos podem ter sido outros e que não indaguei diretamente qual seria o motivo da saída daquele grupo; porém, posso deduzir que as vivências corporais possam ter colaborado com essa migração, o que, de fato, deve ser respeitado, mesmo que seja difícil para o formador que postulava a boa recepção de todos para com a dança.

Colaborando com a migração de alguns dos professores para outro grupo, estava a timidez, parceira diária dos professores, como eles mesmo se atentaram durante o percurso. Embora diariamente estivessem em sala de aula perante um grupo de mais de trinta alunos era ali nas vivências propostas com colegas de trabalhos, às vezes de mais de uma década, que sentiam o maior desafio, pois era o momento de transpor essa barreira que poderia inviabilizar o trabalho com o movimento.

5.5 Quando subo a escada hoje...

“Depois que a paciência faz seu trabalho perfeito, a musa apropriada apodera-se do homem, e ele canta e dança de acordo com os ditames de um deus.”

John Dewey

E ainda depois de dançar com os ditames de um deus, como postula Dewey, o que ficaria do experienciado? O que levou na bagagem quem enfrentou ventos e tempestades ao atravessar a experiência com a dança na escola? E os olhares daquele que lhes propôs esse movimento no espaço de formação?

É momento de reconhecer algumas das passagens desse percurso e não apenas olhar para trás, mas também para o que se reverbera cotidianamente na escola por aqueles que experienciaram a dança na formação de professores.

A epígrafe dessa seção traz um trecho presente no texto intitulado “O ato de expressão”, do autor John Dewey. Experienciar a dança na formação de professores nos possibilitou utilizar de um outro ato de expressão que não a linguagem verborrágica em que a escola está imersa. Ainda é bem difícil pensar e valorar outras formas de expressão que não o verbal no interior da escola, fato constatado pelos professores no decorrer das oficinas, que os levava a refletirem: como é difícil se expressar sem palavras!

Assim, acredito ser uma das possíveis contribuições desse processo a substituição, nas oficinas, do verbal, dos comandos, das avaliações e dos comentários, pelo movimento, pela dança. Quando revisito o registro em vídeo da composição coreográfica apresentada no final do percurso, posso visualizar o quanto aqueles corpos estavam dizendo pela linguagem da dança. Ao passo que o repertório gestual em cena transmitia várias sensações aos espectadores que fruíram aquele momento, ele reafirmava: “Não há a necessidade de palavras”, como aponta Laban (1978, p. 22).

Acredito que o leitor ainda tenha em mente a passagem em que narrei os desafios e a persistência na construção do espaço para a dança ou na construção de um espaço vazio, pois, dentre as barreiras arquitetônicas que a dança encontra quando chega ao chão da escola, esta foi talvez a mais desafiadora.

Em se tratando do espaço da sala de aula, foi durante uma das oficinas que pude experienciar o quão ruidoso era o ventilador que tínhamos na sala onde realizávamos o trabalho, o quão desconfortável era tentar desenvolver a proposta diante daquele som que insistia em ser até mais alto do que o estímulo sonoro da ocasião, incômodo que me levou a refletir a necessidade de o gestor frequentar os espaços em que estudantes e professores passam horas cotidianamente por um tempo maior do que de costume. Afinal, passávamos pelas salas todos os dias; contudo, estar lá por um tempo mais prolongado foi importante para me deparar com a situação descrita.

Hoje já contamos com um espaço na escola que possibilita o trabalho cênico, sem necessariamente ter que desconstruir uma sala com carteiras e cadeiras para assim entrelaçar os tatames que suportam o trabalho corporal. Durante o percurso da pesquisa o espaço da Sala de Leitura foi repensado: foram retiradas as carteiras e cadeiras e o espaço recebeu almofadas e tatames, por sugestão das professoras que trabalham no espaço. Não posso afirmar que esta foi uma reverberação da pesquisa; porém, a existência de um espaço como este favorece o desenvolvimento de atividades práticas corporais, como as oficinas teatrais desenvolvidas pelas Professoras Orientadoras de Sala de Leitura Alessandra Adaylsa Roldão e Maria Isabel Escorbaiolli Padilha. As duas professoras participaram da pesquisa e hoje atuam com os alunos nas oficinas de teatro presentes no Projeto Academia Estudantil de Letras Mauricio de Sousa⁴².

⁴² Projeto instituído pela Portaria Nº 5.296, publicada no Diário Oficial de Cidade de São Paulo de 15/08/15. “A Academia Estudantil de Letras (AEL) tem semelhança com as Academias de Letras reconhecidas pela sociedade, com adaptações ao público estudantil em referência, pautada na integração com escritores e personalidades, a fim de promover o acesso à cultura, em um ambiente fraterno e transformador, que valorize o pensar e o sentir” (São Paulo, 2015).



Figura 46 – Sala de leitura.

Fonte: Acervo pessoal.

As vivências com as artes do espetáculo vivo, o teatro e a dança estão mais presentes no interior da escola, seja pela professora de língua portuguesa, de geografia, de sala de leitura ou de educação física e, atualmente, os jogos teatrais são grandes aliados durante as aulas. Não raro, me deparo com algumas esquetes criadas pelos estudantes, um exercício cênico nas aulas compartilhadas entre os professores ou até mesmo com propostas para o aquecimento corporal. Em conversa recente com um grupo de professoras dos segundos anos, elas me relataram que estão desenvolvendo um teatro musical com as turmas e afirmaram que, quando fazem algum aquecimento corporal, eles se soltam mais, ficam mais disponíveis nos ensaios.

Quanto ao cotidiano da escola, o que tenho observado é que o círculo tem aparecido com maior frequência na realização de rodas de conversa, nos agrupamentos diferenciados para se ouvir uma história, nas brincadeiras que são propostas no pátio da escola, na dança da festa junina, na formação de professores, durante as retomadas dos combinados quando alguns extrapolam as regras do grupo ou até mesmo no desenho das crianças. Não ousaria afirmar que essas situações são um reflexo da pesquisa; contudo, talvez os círculos sempre estiveram lá e o que tenha se alterado foi o olhar afetivo dos adultos para com eles.



Figura 47 - Círculos.
Fonte: Acervo pessoal.

Algo que sempre me inquietou durante as oficinas foi o fato de que, ao finalizar cada trabalho corporal, o grupo sempre aplaudia. Os aplausos, ao mesmo tempo que me diziam “Ufa, chegamos até aqui!”, eram uma forma de reconhecer o trabalho árduo de cada um daqueles que conduzem diariamente, no chão da escola, a educação de centenas de alunos nesse país.

Dos professores também ouvi em vários momentos: “Nossa, fazia tempo que eu não ria tanto”. Antecipo ao leitor que, mais uma vez, convidarei Manoel de Barros (2013, p. 340) para esses escritos, possivelmente a última, quando pondera:

Remexo com um pedacinho de arame nas
minhas memórias fósseis.
Tem por lá um menino a brincar no terreiro

E se o riso e a ludicidade foram parceiros para um retorno à infância daqueles que reconheceram que há tempos não riam tanto como durante aquelas formações, era quando a infância retornava à sala para me ajudar a desconstruir os espaços, desentrelaçar os tatames e reconstruir o espaço da aula que havia também as indagações: Eu queria saber o que acontece aqui quando a gente sai! Essa é a nossa sala? Nossa, essa sala é a maior da escola! De tarde acontece todo dia isso?

Entremeadas por saltos, piruetas e rolamentos no espaço vazio, o retorno dos estudantes à sala trazia essas inquietações que me levavam a refletir: quando se retorna à infância o entusiasmo e o anseio pelo movimento estão lá, mostrando que ainda há esperança e que a caminhada pelo movimento e pela dança na escola há de continuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

_____; STRAZZACAPPA, Márcia H. *Entrelugares do corpo e da arte*. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhias das Letras, 2013.

ARROJO, Rosely Fátima dos Santos. *Formação de educadores para o programa Centro Educacional Unificado (CEU) na cidade de São Paulo*. São Paulo, 2016. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.

AVERSA, Paula Carpinetti. Bricolagem-procedimento artístico e metodológico. ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 20, 2011, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2011/>>. Acesso em 08 de mar. 2016.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBIERI, Stela. O desassossego de que se ocupa a infância. I SIMPÓSIO INTERNACIONAL: formação de educadores em arte e pedagogia, São Paulo, *Anais...*, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015. São Paulo: Terracota Editora, 2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARDET, Marie. *A Filosofia da Dança: um encontro entre dança e filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARROS, Manuel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. São Paulo: Editora Record, 1998.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V.; ALMEIDA, L. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. v. 3. Portugal: Instituto de Inovação Educacional e Autores, 1992.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Experiência e educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso 8 mar. 2016.

FORQUIN, Jean Claude. A educação artística - para quê. In: PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. *Pro-Posições*, v. 21, n. 2, p. 149-159, 2010.

_____. Quando a alma dói: A psicologia tem o que aprender com Drummond e Chopin, entre outros. In: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia H.; *Entrelugares do corpo e da arte*. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.

HESSE, Hermann. *O lobo da estepe*. Rio de Janeiro: Leya, 2013.

HILLMAN, James. Um comentário sobre estórias. In: *Literatura Infantil: A Grande Excluída*. v. 3. Connecticut: Francelia Butler e Bennett Brockman, 1974.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LABAN, Rudolf von. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Patrícia. *Respiração e expressividade: práticas corporais fundamentadas em Graham e Laban*. São Paulo: Annablume, 2006.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

- MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. São Paulo: Ediouro Publicações, 1994.
- MACHADO, Regina. Rasas razões. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- _____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Dançando na escola*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste. *Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.
- _____; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MATTAR, Sumaya. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papirus Editora, 2010.
- MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2007.
- NAVAS, Cássia; DIAS, L. *Dança moderna*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- OSTETTO, L. E. *Educadores na roda da dança: formação-transformação*. Campinas, 2005. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- _____; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- OTERO, Décio. *Stagium: as paixões da dança*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2001.
- RINALDI, Carla. A escola inteira como ateliê. In: GANDINI, Lella (Org.). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. São Paulo: Penso, 2012.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 1998.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Vivências Culturais para Educadores/Fundamental I*. São Paulo: SME/Instituto Tomie Ohtake, 2004.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGARBI, Fernanda. *Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia H. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, v. 53, abril, 2001. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>> Acesso em 30 de maio de 2014.

_____. Dança: um outro aspecto na formação estética dos indivíduos. *Reunião Anual da Anped*, 30, 2007, Caxambu. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/>>>. Acesso em 13 de fev. 2011.

_____. Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. *ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas*, 2008, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/>>. Acesso em 06 de mai. de 2016.

_____. *Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. *Anais da 35ª reunião anual da ANPED*, Porto de Galinhas, 2012b. Disponível em: <http://donacлотilde.com/wpcontent/uploads/2013/11/anped2012_laborarte.pdf> Acesso em 08 de mai. 2016.

_____. Cantando entre dentes: o silencioso aprendizado da dança conduzido por um artista professor. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/Anpedinha, 2001, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fe.ufjf.br/anpedinha2011/trabalhos/UNICAMP__093.736.398-70_trabalho.pdf>. Acesso em 01 de out. 2017.

_____; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

STUDD, Karen; COX, Laura L. *Everybody is a Body*. Indianapolis: Dog Ear Publishing, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B. et al (Org.). *John Dewey*. Coleção Educadores MEC. Recife: Editora Massangana, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ULLMANN, Lisa. Algumas Normas para o Estudioso do Movimento. In: LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

UTUARI, Solange. O provocador de experiências estéticas. In: MARTINS, Mirian Celeste. *Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.

_____. *Sobre estrelas do mar*. In: MARTINS, Mirian Celeste. *Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Rudolf Laban e as modernas ideias científicas da complexidade. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

XAVIER, Uxa. *Mapas para dançar em muitos lugares/Lagartixa na janela*. São Paulo: Editora Patuá, 2014.

Sites consultados

Caleidos Arte e Ensino (s.d.): <<http://www.caleidos.com.br/instituto.html>>. Acesso em 7 mai. 2016.

Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies LIMS (2009): <<http://www.limsonline.org/>>. Acesso em 5 mai. 2016.

Revista Acrópole, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, ano 32, n. 377, set/1970. Disponível em <<http://acropole.fau.usp.br/edicao/377/7>>. Acesso em 08 de set. 2017.

Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária - *IDECA* (s.d.): <<http://ideca.org.br/projetos/38-instituto-tomie-ohtake>>. Acesso em 7 de set. 2017.

ANEXOS

O corpo e a dança – Professora Inês

O corpo e a dança

O corpo adormece

Se esquece

Adoece

O movimento

Aquece

Fortalece

Alegria a gente

Ilumina nossa mente e nos torna sorridentes.

A dança

Alcança a esperança

De uma aliança com a balança.

Cria laços.

Através de toques e abraços.

O corpo e a dança nos dão a liberdade da fala.

Que felicidade.

Isso é pura verdade!

São Paulo, 3 de dezembro de 2015.

Minhas sapatilhas de bailar são pés descalços – Professora Bianca

Era uma vez a Casaquinho Preto... Ela não gostava muito de histórias que começam com “Era uma vez”, pois é um fato que todas as vezes são e as pessoas são junto com as vezes: há uma infinidade de vezes sendo e por ser! Mas a narradora teimou por fazer parecer um conto de fadas e Casaquinho Preto, em partes por ser um pouco a narradora, assentiu.

Casaquinho Preto por vezes chorou. Mas de umas vezes pra cá ela procura sorrir por duas razões:

Razão Número 1: Ela usa preto

(Nada de chapéus, prefere antes o traje todo preto. Na cabeça nem cabelo anda gostando muito. E, de cor, só a tinta na pele)

Razão Número 2: Sorrir faz bem

(No início Casaquinho Preto achava que se enganava. E como foi bom acreditar na própria mentira - se o era - e descobrir uma nova face de si mesma)

Afinal, é sobre isso o aprender, não? Descobrir a si e o modo de enxergar o mundo com olhos de quem quer ver além.

Casaquinho Preto teve, então, numa fatídica terça-feira de férias escolares uma terrível notícia que mudaria demasiadamente sua vida. Para alguns, era motivo até de justificar o preto de seu fato, o luto que a sociedade via e por um bom tempo.

Tomou então a decisão de aplicar-se ao saber. Que local propício para o aprender: a escola! Mas não tinha mestres, oh, céus! Seus mestres eram as situações e de cada uma extraía um sorriso.

Tomou gosto pelo novo hábito. “Faça!”. E ela sorria. “Desfaça!”. E ela sorria. “Coloque aqui! Não, não, ali!”. Assentia e sorria.

Certo dia, completava anos! Primavera, aniversário... de todo modo, envelhecia. Recebeu uma ligação:

- Adiante-se ao trabalho!

- Foi.

Quão grato foi o novo aprendizado! Em nenhum outro tempo fora convidada a dançar!

Mas não era aquela chatice a que fora acostumada. As meninas bailarinas, com ginga ou rebolado, com samba no pé (e magras) guiando o bailar alheio. Não, não “sem horas e sem dores”: era um espetáculo em construção. Construção tipo a de Chico que se faz e refaz conforme os verbetes se alinham ora num lado ora doutro. Construção da qual se cai, mas só ao final: “Isso é dança contemporânea! Que estão a pensar? Que a bailarina caiu por tropeçar na barra das saias?”.

Casaquinho Preto sorria mais.

O saber crescia mais.

O desejo de saber crescia mais e mais.

No final da dança, Casaquinho Preto ganhou um troféu: uma memória inteirinha sua (de dança)! Mas que, notou, compartilhava com os outros. Não dispunha de meios de saber ou elevar às vistas os sentimentos dos outros que compartilhavam, mas, “que maçada”, para que os queresia?

Aquela ciranda do retrato foi uma vez! E agora revive na moldura em cima da escrivaninha todas as vezes. E Casaquinho Preto revive com ela, vez ou outra e “sempre e tanto”.

Como Bandeira queria seu último poema foi aquela ciranda e aquela queda contemporânea terna “dizendo as coisas mais simples e menos intencionais”.

Casaquinho Preto não pretende usar muita cor (exceto na pele). Nem pretende deixar de sorrir (há os miúdos, eles gostam quando sorrimos). E, acima de tudo, não quer esquecer de dançar. E bailar todas as vezes, por vezes, mesmo que, às vezes, pareça não ser vez de dançar...

São Paulo, 8 de dezembro de 2016.

Formação Docente – Professora Edna

Tarefa árdua, que desafia os mais hábeis educadores, pois buscam vencer desafios de diferentes formações, concepções e ideais.

Utilizar as diferentes linguagens busca quebrar barreiras e superar limites.

As atividades de relaxamento, música e dança renovam nosso espírito e nos preparam para enfrentar os desafios do dia a dia.

A dança, o teatro e a leitura nos transportam para outras dimensões, nos fazem assumir papéis e refletir. Possibilitam transpor barreiras e desenvolver novos olhares.

Passamos a compreender as diferenças culturais, corporais e ideológicas, possibilitando integrá-las ao conjunto, pois todos somos diferentes.

A arte e a literatura nos dão asas para alçar voos e atingir os nossos ideais.

Agradeço a oportunidade que me foi dada.

Uma surpresa... - Professora Débora

Uma surpresa
uma grandeza
aprender com alegria
em muitos dias

Usar o corpo e suas energias
Sempre as mais positivas
Chegar cansada e sair renovada

Perder a vergonha e se apresentar
para demonstrar o seu despertar
Despertar o corpo e a mente e se orgulhar.

Respira, inspira, respira, inspira... – Professora Marcela

Zum Gali Gali, Gali Zum, Gali Gali.

Como esquecer esta combinação de sons que nos chama a unirmos numa dança circular onde o elo não pode se quebrar? Nesta dança somos todos um, quando, e se o elo se rompe, começamos a andar em círculos, desconexos, talvez procurando a união desfeita.

Começamos, então, a nos sentir como flechas à procura de um alvo, de uma direção e esperamos que este alvo nos acolha para, quem sabe, direcionar nossa caminhada no espaço.

Nessa caminhada faz parte todo o percurso do nosso cotidiano, que, infelizmente, passamos a fazê-lo de forma mecânica sem nos ater a detalhes que poderiam colorir nossa rotina, nossa imaginação, nosso processo de criação, em que cadeiras podem ser transformadas em tudo o que quisermos. Quando conseguirmos encontrar a direção da flecha que lançamos, somos unidos novamente na dança circular e o nosso/meu olhar passa a ditar o ritmo de nossa vida.

Entretanto, nada disso seria possível se não fizéssemos uso de nossa caixa imaginária, que nos permite guardar sensações, emoções, realizações, decepções, as quais podem ser ou não registradas. Cabe a nós, fazermos ou não, uso dela.

Relato - Professora Vilma

Quando foi proposta ao grupo esta formação, confesso isso que gerou uma inquietação muito grande em mim, pois sou tímida e, além disso, não gosto de ficar me expondo ao grupo.

Fiquei surpresa porque há muitos anos faço PEA e a proposta sempre foi diferente da que estamos realizando.

Tenho clareza que faço o possível para atender as expectativas do que tem sido solicitado na formação, embora com muita dificuldade.

Como já falei em outros momentos ao grupo, ainda me sinto “muito sem jeito”, durante a execução das atividades, mas, ao mesmo tempo, “penso”, todos estão se esforçando com dificuldade/habilidade ou não.

Enfim, espero que minhas ações nestas proposições com a dança sejam no mínimo satisfatórias, levando sempre em conta as minhas inseguranças e lembrando que não há certo ou errado naquilo que estamos executando, conforme o coordenador Adriano tem deixado claro em nossos encontros.

São Paulo, 3 de dezembro de 2015.

Relato – Professora Mônica

O nosso corpo fala, só que não ouvimos ou não estamos atentas a esses sinais. Por isso, é importante trabalharmos esse tipo de linguagem (e com as crianças também), pois faz parte de nossa vida, nosso trabalho (interdisciplinaridade).

Apesar de muitos de nós do grupo não nos sentirmos tão à vontade, pois temos que ficar expostos, faz parte ultrapassarmos certas barreiras, ainda mais quando quem está coordenando respeita nossos limites, o que torna mais leve e nos tornamos assim mais confiantes.

Dezembro/2016.

Relato – Professora Mariana

As atividades relacionadas ao corpo propõem um apoio para o nosso cérebro que favorece alegria, criatividade e o desenvolvimento da pessoa que integra corpo/alma.

Necessitamos dessa linguagem para harmonizarmos e estabelecermos laços que nos unem à saúde do corpo e ao descanso mental.

Dezembro/2015.

AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS DO PEA-2016

Professora Vilma

O PEA-2016 contribui muito com a minha prática pedagógica.

Um dos grandes desafios para mim foi a oficina de dança, pois até então nunca havia participado de uma formação envolvendo este tema.

Houve várias leituras/reflexões que foram positivas/enriquecedoras para melhorar o desenvolvimento do meu trabalho.

Nas leituras do livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, da Carolina Maria de Jesus, pudemos estabelecer comparações com a atualidade, pois mostra o sofrimento do povo brasileiro.

Há um respeito mútuo entre os membros do grupo, o que deixa todos muito à vontade para a realização dos trabalhos.

Dezembro/2016.

Professora Dalva

Passei a pertencer a este grupo no início desse ano, e logo me identifiquei com as pessoas, e muito disso se deve às atividades praticadas no PEA. Em especial nos momentos das danças, das práticas corporais que foram desenvolvidas nesses encontros. Nos foi proposto considerar outros modos de comunicação, nesse caso a linguagem do corpo.

Diversos momentos foram desafiadores, pois tive que enfrentar a timidez para realizar as diversas situações de interação.

Professora Mônica

Os estudos contribuíram para auxiliar na nossa prática pedagógica, nos conscientizando sobre a importância dos movimentos efetuados pelo nosso corpo. Poder executá-los com tanta perfeição é mesmo obra do criador.

No projeto Dança e Movimento tivemos a oportunidade de entrar em contato com a parte teórica (Laban) e assistir a eventos ligados ao tema.

Na formação também lemos o livro *Quarto de Despejo*, da Carolina Maria de Jesus, que contemplou o projeto da escola, com relatos sobre identidade, preconceito e luta, em que a autora, para sustentar a família, mostrou também a precariedade de moradia e serviços básicos com relatos publicados em seus escritos, despejando toda sua agonia.

Senti-me à vontade perante o grupo, pois houve um respeito à individualidade de cada participante.

Professora Mariana

Durante o ano foram desenvolvidas leituras e reflexões sobre o livro da brasileira Carolina Maria de Jesus. Com as reflexões o grupo debate e comparou com a nossa realidade atual as situações que a autora vivenciou, como preconceito, racismo, a fome e a política. Comparamos também com o filme *O dançarino do Deserto*, em que está presente o preconceito também.

Nas oficinas destinadas aos trabalhos sobre a dança, assistimos e lemos sobre as ideias e os trabalhos de Laban, em que percebemos que, por trás de um espetáculo de dança, há muitos estudos envolvidos.

Apreendi muito com esse grupo, gostei das reflexões e das comparações e, com as ideias de Laban, pude perceber a importância de conhecermos os nossos corpos para harmonizarmos corpo e mente.

Professora Ângela

Começo difícil... Escola nova, colegas de trabalho desconhecidos, novos alunos e a mesma timidez de sempre.

Quando fiquei sabendo do tema da formação meu coração bateu mais rápido. Pensei: “Meu Deus, como vou lidar com tudo isso?!”.

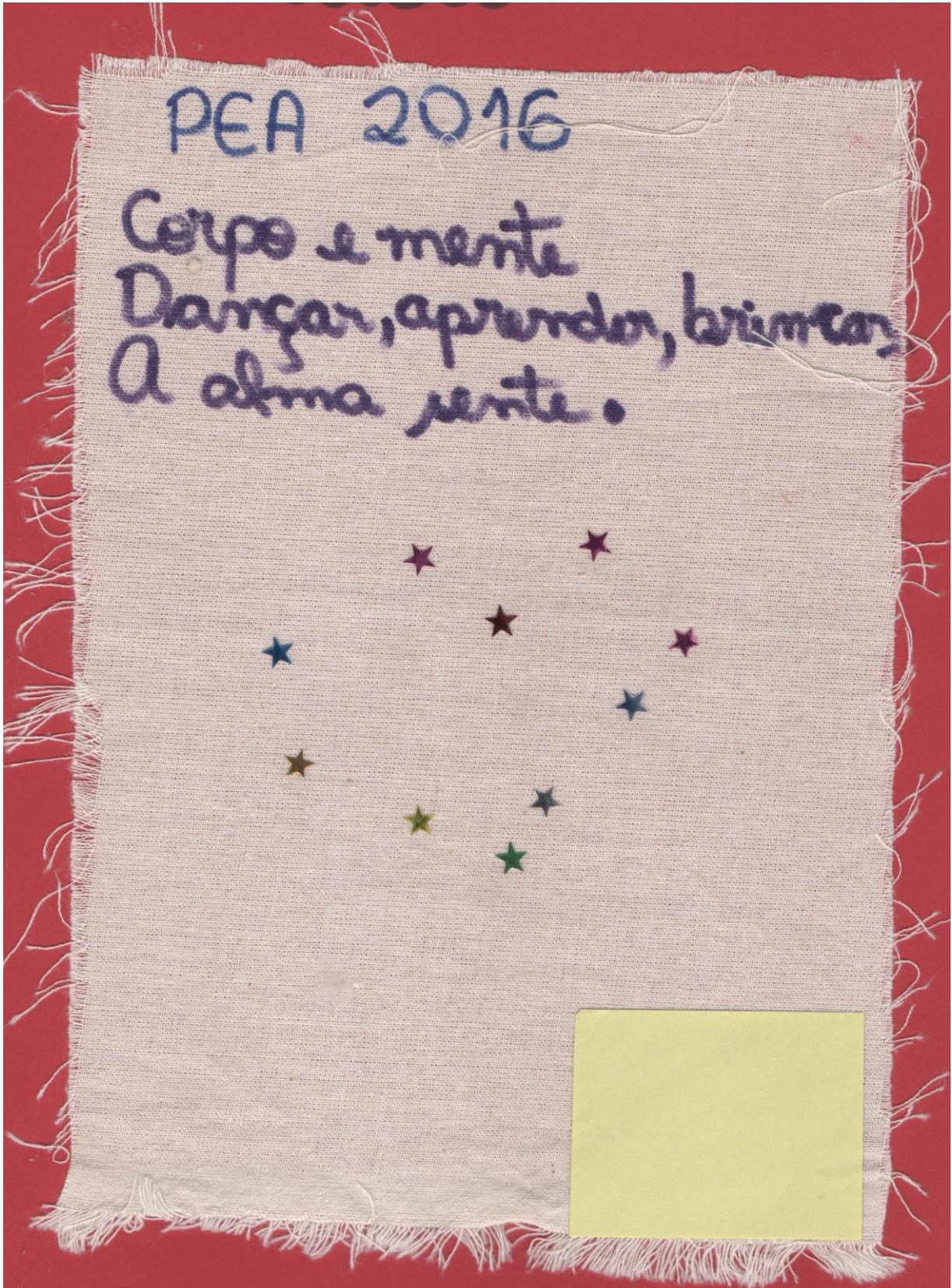
Resolvi aceitar o desafio e percebi que era uma grande oportunidade de confrontar os meus medos, interagir e me aproximar do novo grupo de trabalho.

E foi assim mesmo, entramos em contato com nosso corpo e com nossos colegas e a cada encontro nos tornávamos mais próximos, mais corajosos e conscientes do nosso corpo e de como ele se comunica...

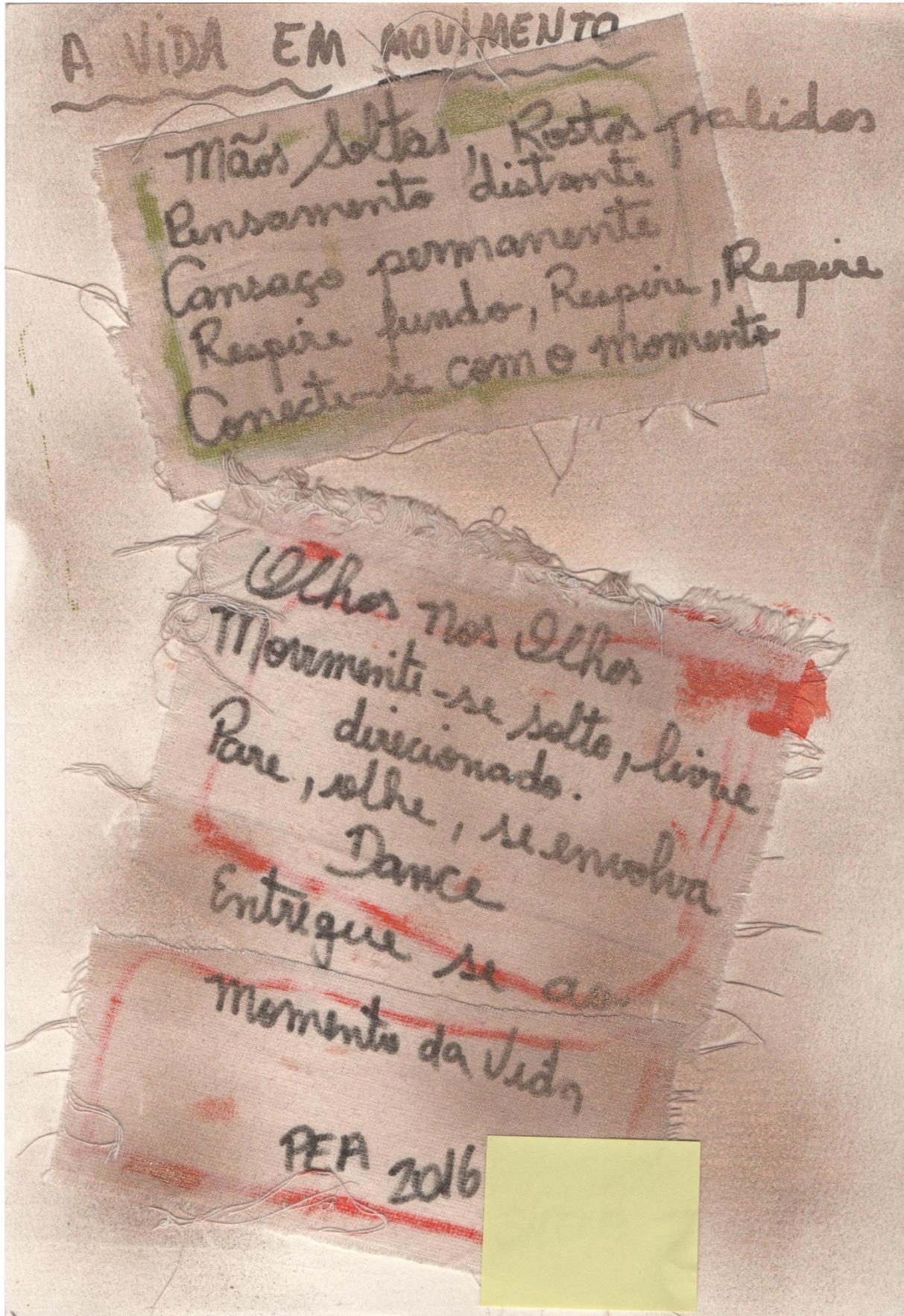
Um dia me peguei pensando como aquele momento era importante, pois saíamos da sala de aula, que é dinâmica, movimentada, agitada mesmo, fazendo e pensando mil coisas ao mesmo tempo e minutos depois estávamos em outro lugar, em outra velocidade, com outro foco... Neste momento a atenção estava voltada unicamente a nós mesmos, aos nossos pensamentos e desafios... Desafios esses que, como percebo hoje, me fizeram crescer. Lidar com nossa timidez não é fácil, mas oportunidades assim de confrontar nossos medos são valiosas.

Apoiamos uns aos outros. Tivemos cabeça aberta para aprender algo novo e desafiador, nos aproximamos. Refletimos... Trocamos... Aprendemos e crescemos...

Professora Caroline



Professora Sílvia



Professora Mariana

Equilíbrio e a segurança que são
passados a uma equipe, tem peso
suro, geramunião, resultados e
confiança.

Dea 2016



Professora Lídia



PEA-2016- Múltiplas linguagens e as diferentes formas de aprender-ensinar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Experienciar a Dança: improvisar, frequentar e refletir como propostas para a formação de professores

Pesquisador: Adriano José Pinheiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Maria Strazzacappa Hernandez

LABORARTE-Faculdade de Educação-UNICAMP



Nome: _____

Idade: _____ anos RG: _____

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima intitulado, de responsabilidade do pesquisador Adriano José Pinheiro, orientando da Prof^a Dr^a Márcia M. Strazzacappa Hernandez, na área de Concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP-Campinas-SP.

O objetivo da pesquisa é propor uma experiência com a dança na formação continuada de professores, por meio de oficinas de improvisação, além da reflexão e da fruição de alguns espetáculos de dança em espaços públicos ou particulares da cidade de São Paulo.

A pesquisa tem como abordagem ideias oriundas da metodologia de pesquisa chamada bricolagem. Dentre suas características, há a coleta de dados por meio de diversos materiais, como diário de bordo, fotografias, vídeos, registros dos participantes, dentre outros. Além disso, apresenta sintonia com a metodologia da pesquisa-ação, ao passo que a análise coletiva dos dados e as ponderações de outros pesquisadores são contribuintes para o processo da pesquisa.

O uso da imagem, da voz e das criações dos participantes tem viés unicamente acadêmico e contribuirão para as análises e reflexões da pesquisa.

Com o intuito de proteger os/as entrevistados (as) de todo e qualquer risco ou dano à dimensão psíquica, moral e intelectual a partir de sua participação, serão tomados os devidos cuidados: 1. Esclarecimento aos participantes sobre o viés educativo da pesquisa; 2. Esclarecimento de toda e qualquer dúvida dos participantes, em qualquer momento da pesquisa; 3. Garantia de que, a qualquer momento, o (a) participante pode desistir de participar da pesquisa, sem nada a perder; 4. Entrega ao entrevistado (a) de uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 5. Tomada de outras medidas eventualmente necessárias.

A pesquisa poderá contribuir com conhecimento na área de arte na formação de professores, provocando reflexões sobre experiências com a dança e o que isso pode reverberar na formação e atuação docente.

Eu, _____ RG: _____
 _____ declaro ter sido informado (a) e concordo em participar ou autorizar a criança/adolescente em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Data: ____/____/____

Assinatura: