

Lauro Araújo Mota
Gilmar Pereira Costa
Organização



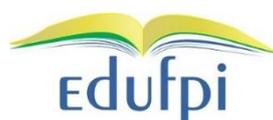
ARTE, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO



**ARTE, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Lauro Araújo Mota
Gilmar Pereira Costa
Organização

**ARTE, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Fenelon Martins da Rocha Neto

Diretor da EDUFPI

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

Projeto Gráfico

Francisco Antônio Inácio Gomes Cavalcante

Capa

Lucas Sampaio

Diagramação

John Kennedy Costa Pereira

Revisão

Gilmar Pereira Costa



FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Biblioteca Setorial José Albano de Macêdo
Serviço de Processamento Técnico

U588a Universidade Federal do Piauí.
Arte, educação e desenvolvimento humano / Organizado por Lauro Araújo Mota, Gilmar Pereira Costa. – Teresina-PI: EDUFPI, 2021.
133p. ; il.
E-book (PDF)
ISBN 978-65-5904-174-9
1. Arte. 2. Educação. 3. Desenvolvimento humano. 4. Teatro. 5. Dança. I. Mota, Lauro Araújo. II. Costa, Gilmar Pereira. III. Título.

CDD 372.5

Maria José Rodrigues de Castro CRB 3: CE-001510/O



Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI – Brasil



Dados sobre os Autores

Adriano Bastos Gentil

Mestre em Ciência Política, com concentração em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO); Mestre em Direção de Arte pela Academy of Art College em São Francisco/Califórnia. Especialista em Docência no Ensino Superior, pelo UNIEURO, em Artes Visuais pelo SENAC e em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED). Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica do Salvador e atualmente discente do curso de Direito pela UNIEURO. Já ocupou diversas cadeiras nos cursos de Comunicação, Arquitetura e Urbanismo e Direito. Artista gráfico e visual, com interesse na relação entre arte, cultura, sociedade e representação social. Atualmente cursando a segunda graduação, em Direito, pelo Centro Universitário UNIEURO, em Brasília.

Gilmar Pereira Costa (Organização)

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Língua Portuguesa e Arte e Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Pedagogia pela UECE e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Professor de Arte da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Irene Pereira Gaeta

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Gerontologia pela PUC/SP e Doutora em Psicologia (Psicologia Clínica) pela PUC/SP. Professora do curso de Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC-SP, dando Supervisão de estágios em clínica no Núcleo de Psicoterapia, segundo o enfoque da Psicologia Analítica integrada às técnicas de Abordagem Corporal. É Analista Junguiana, IJUSP/AJB. Membro da International Association for Analytical Psychology (IAAP). Coordenadora da Pós-Graduação em Psicologia Analítica, Psicoterapia Junguiana, Psicogerontologia e Terapias Corporais e Artísticas da Universidade Paulista. Atua na área clínica desde 1990, atendendo adolescentes e adultos.

Jacqueline Rodrigues Peixoto

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), na área de Artes e Estudos do Corpo. Docente no Mestrado Profissional em Artes do IFCE. Atriz, dançarina, arteterapeuta (no Espaço Grão). Educadora na área de Dança, Teatro e

Consciência Corporal, com experiência na Educação Básica e no Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação). Pesquisadora no grupo Ensino e História da Arte (IARTEH), do PPGE-UECE. Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com Estágio de Doutorado na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), da Universidade de Lisboa (Portugal). Graduada em Artes Cênicas (IFCE) e em Pedagogia (UECE).

José Airton de Freitas Pontes Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente permanente e atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

Joviniano José Rezende de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Filosofia pela UNICAMP. Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência na área de Filosofia Geral, dedicando-se especialmente aos seguintes pontos: História da Filosofia Contemporânea, Pensamento de John Rawls, Ética, Teoria da Justiça, Estabilidade Social e Direito. Possui especialização em Psicoterapia Corporal reichiana, análise bioenergética pelo Instituto Ligare de Psicoterapia Corporal, reconhecido pelo IIBA International Institute for Bioenergetic Analysis, nos EUA. Terapeuta Integração Craniossacral® pelo Instituto da Quietude Dinâmica e Terapia Corporal Ltda.

Jussara Miller

Bailarina e professora Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Graduação em Dança da UNICAMP e da Pós-Graduação *lato sensu* em Técnica Klauss Vianna da PUC-SP. Fundadora do Salão do Movimento (Campinas-SP).

Lauro Araújo Mota (Organização)

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Especialista em Psicologia Aplicada à Educação e em História e Sociologia, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Marcia Strazzacappa

Professora aposentada da Faculdade de Educação da UNICAMP e Professora Visitante Sênior do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional/Prof-Artes na Universidade

Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (LABORARTE). Livre Docente na UNICAMP. Doutora em Arte pela Universidade de Paris/França. Mestre em Educação pela UNICAMP. Graduada em Pedagogia e em Dança, pela UNICAMP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2007.

Maria Ilma de Oliveira Araújo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnica da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Marina Carvalho Pereira

Estudante do 6º semestre de Psicologia na PUC-SP. Orientanda da Profa. Irene Gaeta no projeto de Iniciação Científica: “O uso das mandalas como instrumento clínico: análise de crianças na Pandemia da Covid-19”. Aluna do curso “A dimensão amorosa nas expressões culturais: um enfoque junguiano”, de expansão cultural do Instituto Sedes Sapientiae.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada da UFRN. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp), na UFRN. Pesquisadora do campo da educação, com ênfase em educação especial.

Sumário

APRESENTAÇÃO <i>Lauro Araújo Mota</i>	9
42 DEGRAUS DE UMA ESCADA SEM COMEÇO NEM FIM: LIÇÕES DA PANDEMIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO <i>Márcia Strazzacappa</i>	15
A METAFÍSICA DO ENSINO DA ARTE: AGRURAS, CAMINHOS E IDENTIDADE <i>Adriano Bastos Gentil</i>	28
CORPOSOFIA©: TORNOU-SE O CORPO A CAIXA DE PANDORA? <i>Joviniano José Rezende de Oliveira</i>	48
O MOVIMENTO ESCRITO NA MINHA FORMAÇÃO EM DANÇA: TRAVESSIAS NO PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA, NA CIDADE DE FORTALEZA <i>Jacqueline Rodrigues Peixoto</i>	66
A DANÇA COM CRIANÇA: O ENSINO A PARTIR DA ESCUTA DO CORPO <i>Jussara Miller</i>	79
TEATRO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E AS NUANCES DA PRÁTICA <i>Gilmar Pereira Costa</i>	91
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO AEE <i>Maria Ilma de Oliveira Araújo</i> <i>Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães</i> <i>José Airton de Freitas Pontes Júnior</i>	106
O DESENVOLVIMENTO DO EGO E O ENCONTRO COM O SI-MESMO: A ARTE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA JUNGUIANA <i>Irene Pereira Gaeta</i> <i>Marina Carvalho Pereira</i>	124

APRESENTAÇÃO

Lauro Araújo Mota

“Minha avó uma vez me deu uma dica:
Em tempos difíceis, você avança em pequenos passos.
Faça o que você tem que fazer, mas pouco a pouco.
Não pense no futuro, nem no que pode acontecer amanhã.
Lave os pratos. Retire o pó. Escreva uma carta. Faça uma sopa.
Você vê? Você está avançando passo a passo.
Dê um passo e pare. Descanse um pouco.
Elogie-se. Dê outro passo. Depois outro.
Você não notará, mas seus passos crescerão cada vez mais.
E chegará o tempo em que você poderá pensar no futuro sem chorar”.

(Elena Mikhalkova)

Vivemos tempos difíceis. Tempos que requerem de nós pequenos passos, pequenas ações cotidianas cheias de esperança para suportarmos e enfrentarmos a dura realidade desse momento histórico. Passos que tornam a vida suportável e possível diante de um porvir incerto e cheio de inseguranças, com o qual precisaremos aprender a lidar com as muitas perdas desse momento e reconstruirmos um mundo que jamais será o mesmo.

Desde meados de março de 2020, quando foi decretado estado de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tivemos que aprender a reorganizar a vida, as ações do cotidiano, as relações afetivas e novos modos de aprender, ensinar e trabalhar. Tudo num ritmo acelerado e frenético em que pouco tempo sobrou/sobra para refletir sobre o momento presente e sobre a experiência de viver e sobreviver a uma pandemia.

Para Dunker (2020), os impactos da pandemia não são vivenciados de maneira homogênea. A forma como cada pessoa vivencia esse momento depende tanto das condições materiais quanto psíquicas e o “importante é ver como nós conseguimos viver profunda e criativamente o sofrimento e também a felicidade”.

Ainda segundo o autor, a pandemia envolveu vários momentos que vão desde a descoberta do vírus até a restrição da convivência entre as pessoas, provocando confinamento e solidão. Para outras pessoas, a pandemia foi um período de autodesenvolvimento, de organização de práticas de solidariedade e trabalho voluntário para

o enfrentamento da crise. A questão parece ser: como foi a jornada em 2020 e qual acervo pessoal adquirido ao final dessa travessia? (DUNKER, 2020).

Questão que podemos ampliar e provocar como reflexão: como tem sido a jornada nesses praticamente dois anos de pandemia e distanciamento social? O que temos aprendido dessa experiência? Como temos vivenciado esse momento e o que temos compartilhado dele? Quais sentidos temos atribuído ao vivido? Quais significados compartilhamos com os outros membros do nosso grupo cultural sobre tudo isso? Quais as formas de enfrentamento e elaboração dessa experiência? Qual seria o papel da arte nesse momento em que vivemos?

De acordo com a Panamericana Escola de Arte e Design,

[...] em uma época de grandes rupturas, como a que estamos vivendo, os produtos culturais, artísticos, inevitavelmente refletem as incertezas da sociedade, acompanhando a história e representando-a sob diferentes perspectivas (s.d., *on-line*).

A arte tem ajudado principalmente a ordenar o caos e dar significado ao vivido. O caos que se instalou principalmente pela falta de referências para o que vivemos, principalmente nos primeiros meses diante de algo desconhecido e mortífero como o vírus causador da COVID-19 (CANDIOTTO; CABRAL, 2021).

Diante do confinamento e do isolamento, a arte foi se mostrando, mais do que nunca, essencial tanto para o enfrentamento do caos que se instalou quanto para a manutenção da saúde mental diante do que vem sendo vivenciado por muitos, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro antes das vacinas estarem prontas e disponíveis para a população. Nesse sentido, Strazzacappa (2021) expõe que “nunca foi tão evidente para a sociedade, quanto no momento de isolamento social, a necessidade da escola para as crianças e a importância da arte na vida das pessoas”.

Os produtos culturais que foram sendo utilizados nesse momento englobam desde os equipamentos e produtos já conhecidos em sua materialidade concreta, tais como livros, revistas, CDs, filmes, etc., até os que foram surgindo e se disseminando, além de novas formas de uso desses artefatos culturais em formatos como as *lives*, os shows virtuais, as apresentações em redes sociais que construíram uma realidade virtual e que transferiram o contato face a face e o calor das relações mais próximas para o contato virtual e através da tela.

Nesse contexto de transformações de um mundo que jamais será o mesmo, “a arte produz um lugar de acolhimento e, sobretudo, percepção desse novo universo, das suas complexidades e da sua poética” (BOCKMANN, 2021). Um mundo cada vez mais complexo e interconectado, com seu formato virtual, à distância ou híbrido, que perdurará por mais algum tempo ainda, enquanto a população não for totalmente imunizada, num processo de suspensão do viver e de aligeiramento do morrer.

A arte representa, assim, uma das possibilidades de elaboração, de produção dos sentidos, artísticos e estéticos, sobre o indizível desse momento, multifacetado, denso, muitas vezes opaco, mas nunca vazio. O registro artístico como memorial do vivido e como potência de resistência e de vida.

À parte das questões estritamente artísticas, no Brasil, particularmente, o cenário pandêmico vem se revelando como de uma verdadeira seleção natural orquestrada e incentivada pelo próprio Estado brasileiro, com ações e omissões que negam a ciência e todos os avanços conquistados pela humanidade, ao se recusar e retardar a compra de vacinas para a população, ao incentivar tratamentos ineficazes, não garantindo condições materiais mínimas para a proteção das pessoas e do seu trabalho e incentivando o contato de parte da população com um vírus mortal, para adquirir uma possível imunidade de rebanho.

Ações e políticas que caminham no sentido da morte, da violência, da negação do direito à vida e à proteção social básica. Uma tentativa de colocar em prática um projeto de sociedade neoliberal radical e extremo, de eliminação dos mais vulneráveis e de privatização dos serviços públicos, principalmente da saúde - com a destruição do Sistema Único de Saúde; da educação - com projetos de ataque aos professores, à liberdade de ensino e pesquisa, de precarização do trabalho das universidades públicas e do seu papel social na produção e socialização do conhecimento; na privatização dos empresas de comunicação e energia, responsáveis pela soberania nacional; na destruição das instituições sociais que fiscalizam o meio ambiente e buscam impedir o desmatamento das florestas e a proteção dos povos originários; na tentativa de descrédito do sistema eleitoral e outras ações que procuram desacreditar a legitimidade do Estado democrático de direito.

É nesse cenário de tamanha inquietação e destruição que essa obra foi pensada e gestada. Um trabalho coletivo que pudesse dar um pequeno passo no caminho contrário ao que estamos vivendo, lançando um pouco de luz e esperança, alternativas de combate à pandemia, por meio da arte e da educação como possibilidades originadas na cultura para o enfrentamento da barbárie. Acreditamos que é somente por meio dessas dimensões da vida humana que se torna possível a construção de uma sociedade mais tolerante, igualitária e comprometida com todas as formas de vida existentes.

Desse modo, os trabalhos que compõem essa coletânea abordam diferentes temáticas que promovem o debate e a reflexão sobre as contribuições da arte para o desenvolvimento humano, entendido aqui em seu sentido *lato*, em suas mais diversas linguagens e manifestações e como ela tem se constituído como campo de conhecimento, experiência e expressão do humano, principalmente nesse período histórico. Um diálogo interdisciplinar entre corpo, arte, educação, filosofia, psicologia e muitas outras áreas.

Os autores foram convidados a escreverem livremente sobre temáticas que envolvessem o seu trabalho e atuação profissional, tendo como norte o desenvolvimento humano, típico e atípico, e que resultou numa obra diversa, plural e inspiradora para o momento em que vivemos.

Márcia Strazzacappa abre as discussões fazendo importantes reflexões sobre o ensino de artes durante a pandemia, problematizando as condições de ensino e os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico num contexto de distanciamento professor-aluno que exigiu um ressignificar dos modos de ensinar, aprender e do fazer do professor. Enfatiza como lições da pandemia a necessidade do pensar conjuntamente com os professores sobre o trabalho que foi realizado e construir coletivamente maneiras de enfrentamento para o ensino de artes.

Adriano Gentil faz um relato de experiência das agruras e dos desafios do ensino de História da Arte no curso de Arquitetura e Urbanismo, em um centro universitário de Brasília, onde predominava ainda uma concepção de ensino de arte tradicional, baseado na memorização de nomes, datas e lugares, soltos e desconectados do contexto do aluno, o que tornava o ensino enfadonho e muitas vezes sem sentido. Problematiza, dentre outras questões, o lugar que essa disciplina ocupa no curso e como as condições materiais dos alunos muitas vezes impossibilitam o acesso às produções artísticas e culturais que poderiam ajudar a modificar essa concepção de ensino de artes. Ao relatar sua experiência, enfatiza também as possibilidades de enfrentamento que foram se configurando ao longo de sua experiência e como, juntamente com os alunos, foram construindo alternativas que possibilitaram o ressignificar do processo de aprender.

Joviniano Rezende apresenta um texto sobre a relação entre corpo e filosofia, apresentando-nos uma experiência realizada com alunos do ensino médio em uma escola pública estadual de Campinas - SP. Ao longo do texto, Rezende sistematiza a corposofia, uma metodologia construída durante o seu processo de doutoramento que busca “contribuir para a formação de professores que valorize a autopercepção com base na autonomia, a busca do cuidado de si e o autoestudo com base em uma educação mais conectada com o corpo” (REZENDE, 2021).

Jacqueline Peixoto relata a experiência de um projeto de formação em iniciação à dança, o Projeto Dançando na Escola, criado em 2009, e desenvolvido na rede pública municipal de ensino de Fortaleza-Ceará, que atendeu aproximadamente 1.000 crianças com idades entre 8 e 12 anos. A autora enfatiza a importância do ensino de dança como forma privilegiada de acesso a uma dimensão excluída da educação formal que é a experiência com o próprio corpo. Ressalta a importância do processo formativo para os professores que trabalham com o ensino de artes, da dança e das linguagens expressivas. Ao relatar as vivências no projeto, destaca sua importância para os alunos das escolas públicas cearenses e a oportunidade de através da dança trabalhar o corpo, o diálogo e a formação humana.

Jussara Miller, bailarina, coreógrafa e professora de dança, escreve sobre o trabalho de dança que realiza com crianças num processo de escuta do corpo baseado nos princípios da Técnica Klauss Vianna. A autora relata que a dança com crianças parte de uma relação não hierarquizada entre professor-aluno e da aula como momento de co-criação, a partir de uma relação dialógica, incentivando a pesquisa corporal, a improvisação e a espontaneidade, aspectos essenciais para o desenvolvimento humano, principalmente nesse momento em que as crianças estão passando muito tempo em casa, sentadas e estudando.

Gilmar Costa aborda as relações entre teatro e educação, trazendo para a discussão como o ensino de teatro foi sendo abordado historicamente na educação brasileira. Defende a valorização do teatro como veículo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma educação emancipatória, onilateral e transformadora, enfatizando que esta linguagem artística não pode ser reduzida a recurso didático a ser utilizado somente na escola em datas comemorativas, como muitas vezes acontece.

O trabalho de Ilma Araújo, Rita Magalhães e Airton Pontes Júnior apresenta um estudo comparativo realizado com 123 professores que trabalham com Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) na Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte (RN), realizando um mapeamento das concepções desses professores do AEE no contexto da educação pública estadual do estado citado. O estudo constitui-se como um importante instrumento de diagnóstico da realidade do trabalho dos profissionais que trabalham com crianças com desenvolvimento atípico e que pode servir de norte para a elaboração e o aperfeiçoamento das políticas públicas em educação e desenvolvimento humano tanto no Estado do RN como no restante do país.

O trabalho de Irene Gaeta e Marina Pereira aborda o desenvolvimento do ego e o encontro com o si-mesmo, explorando a relação entre arte e psicologia analítica junguiana. As autoras partem da perspectiva da imaginação como função psíquica e da fantasia como linguagem que lança o homem na simbolização. Ressaltam a importância do trabalho arteterapêutico desenvolvido por Nise da Silveira com as imagens na produção artística de pacientes esquizofrênicos.

As autoras evidenciam a importância do trabalho com sonhos, mandalas e a técnica do desenho-estória, que viabilizam a manifestação da psiqué e finalizam o texto enfatizando a arte como um valioso meio para o desenvolvimento humano, uma vez que facilita que os conteúdos do inconsciente sejam integrados à consciência.

Aproveito a oportunidade para agradecer aos professores Dr. Gardner de Andrade Arraes e Me. Gilmar Pereira Costa, pela leitura atenta e cuidadosa dos originais e pelas valiosas contribuições, dando sugestões e colaborando para a concretização deste projeto. Esperamos que a leitura desta obra, escrita a muitas mãos, possa ser um oásis diante da

aridez do momento histórico e contribua para a reflexão sobre a realidade e a construção de um mundo mais fraterno e acolhedor.

Referências

BOCKMANN, E. **Pandemia e arte: resistência frente ao novo corona vírus**. Publicado em 29 maio 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CANDIOTTO, V. M.; CABRAL, G. da S. O lugar da arte em tempos da COVID-19. *In: TOMASI, C. D. ; SORATTO, J.; CERETTA, L. B. (Org.). Interfaces da COVID-19: impressões multifacetadas do período de pandemia*. Criciúma, SC: UNESC, 2020.

DUNKER, C. Entrevista. **Brasil de fato**, Fortaleza, 23 dez. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/23/sobreviver-neste-momento-nao-e-pouca-coisa-diz-o-psicanalista-christian-dunker>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MIKHALKOVA, E. **A sala das chaves antigas**. 15 abr. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/Memorias.Coracao/photos/a.1411109412484580/2545343675727809/?type=3&theater>. Acesso em: 20 maio 2021.

PANAMERICANA ESCOLA DE ARTE E DESIGN. **A importância da arte em tempos de incertezas**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.escolapanamericana.com.br/acontece/a-importancia-da-arte-em-tempos-deincertezass>. Acesso em: 01 jul. 2021.

STRAZZACAPPA, M. 42 degraus de uma escada sem começo nem fim: lições da pandemia sobre a importância da arte no desenvolvimento humano. *In: MOTA, L. A.; COSTA, G. P. (Org.) Arte, educação e desenvolvimento humano*. Teresina: EDUFPI, 2021.

Aiuaba/Tauá-CE, setembro de 2021.

42 DEGRAUS DE UMA ESCADA SEM COMEÇO NEM FIM: LIÇÕES DA PANDEMIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Márcia Strazzacappa

PRIMEIROS DEGRAUS

Durante a pandemia, tive um sonho recorrente. Sonhei que subia uma escada comprida e quando me cansava, parava e olhava para baixo para ver quanto já havia subido. Ao retomar a escalada, no entanto, notava que havia ainda muito mais degraus à minha frente. Espantada, olhava novamente para baixo e percebia que não saíra do lugar, como se estivesse subindo uma escada rolante no sentido oposto, com ela descendo. No instante seguinte, estava dentro de uma gravura de Escher, aquela em que várias escadas interligadas confundem nossa percepção, pois, dependendo do ponto de vista a mesma escada parece subir e descer.

Foto 1 - Escadas do Quinchorro (Coimbra, Portugal)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A temática da escadaria vem me rondando há algum tempo. Antes da quarentena, estava trabalhando num artigo para uma revista, o qual apresentava de forma esquematizada os desafios enfrentados por professores e professoras de Arte para o exercício de sua docência na escola formal com a BNCC¹. O título do (então) artigo era inspirado em um relato feito por Adriano Pinheiro, pós-graduando do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação/Laborarte, da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, quando ele passou de professor de sala à função de coordenador pedagógico de uma escola da rede pública de ensino na grande São Paulo, qual seja: “42 degraus não conduzem ao céu”.

Ele narrou que no primeiro dia de trabalho na nova instituição, chegou ao endereço indicado e se deparou com uma comprida escadaria. De lá de baixo, na rua, não era possível sequer avistar o prédio da escola. No alto do morro, apenas a claridade do céu. Depois de refletir por alguns minutos, resolveu encarar a subida e foi contando os degraus: Um, dois, três, quatro, cinco... 42. Enquanto subia, se perguntara: O que o aguardava lá em cima? Como seria a equipe de profissionais? Como seria seu acolhimento? Como seriam os e as estudantes daquela escola? Quais seriam os desafios de sua nova função? Enquanto subia, também pensava que teria de encarar aquela escalada todos os dias. Um, dois... 42 degraus.

Adriano desenvolveu um trabalho de formação continuada junto às professoras e aos professores da Educação Básica deste estabelecimento escolar, um trabalho pautado em dança, corpo e movimento, que foi posteriormente analisado em sua pesquisa de Mestrado em Educação² e atualmente publicado em formato de livro³.

A atitude de Adriano de colocar a dança como centro na formação continuada parecia responder a uma provocação que fizera por ocasião da Reunião Nacional do GT Educação e Arte, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), na qual apresentei uma comunicação intitulada: "Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores" (STRAZZACAPPA, 2012). O artigo fruto desta comunicação⁴ questionava as razões pelas quais se falava do/sobre o ensino de arte usando outras áreas do conhecimento como Sociologia, Psicologia, Antropologia, História e Filosofia. Ora, a arte não teria voz própria? - indagava. Se sim, por que não era ouvida? Ainda nesta comunicação, levantava questões sobre a hierarquia dos componentes curriculares na escola e, mais precisamente, sobre a hierarquia evidenciada dentro do próprio ensino de Arte: no topo as artes visuais e a música, seguida do teatro e por fim, a dança (ROBINSON, 2006; 2015). O projeto da escrita do artigo foi abandonado tendo em vista que, com o início da pandemia, o tema do artigo ficou extemporâneo.

¹ Base Nacional Comum Curricular.

² A dissertação de Mestrado de Adriano José Pinheiro, intitulada: “Movimentar pássaros do chão ao céu: uma experiência em dança na formação de professores” está disponível para leitura pelo SBU Unicamp.

³ Pela Editora Loyola (2021).

⁴ O artigo está disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT241335_int.pdf. Acesso em: 27 de fevereiro de 2021.

No entanto, ao receber outro convite para participar de uma nova publicação, retomei os esboços e recorri ao sonho. Assim, abro o presente capítulo com a imagem das Escadas de Quinchorro e a metáfora de subir uma escada sem sair do lugar para falar como nós, professores e professoras, temos nos sentido no ato de nossa docência, neste período de ensino remoto, em virtude do distanciamento social exigido como medida preventiva para a diminuição de contágio do vírus Sars-Cov-19, responsável pela pandemia. A sensação de fazer um esforço colossal para subir, porém, sem avançar nenhum degrau. A sensação de fazer um esforço em vão para dar conta da docência, enfrentando altos e baixos, perdidos entre tantas direções e (des) orientações, sem nenhuma garantia de que o alunado esteja acompanhando as aulas e de que esteja aprendendo algo.

Por outro lado, parece que nunca foi tão evidente para a sociedade o quanto no momento de isolamento social a necessidade da escola para as crianças e a importância da arte na vida das pessoas. A primeira evidência pode ser constatada por pais, mães, avós que ficaram responsáveis pelas crianças por 24 horas ao longo de toda a quarentena. Quanto à segunda constatação, basta pensar na quantidade de poesias, canções, músicas, vídeos, pinturas, fotos, sugestões de leitura e indicações de filmes para assistir que foi indicada ao longo de 2020 pois, como nos aponta Ana Angélica Albano, "povoar o mundo com arte parece estar sendo a maneira de afirmar a vida, de dizer que seguimos em frente, mesmo sem saber o que virá..." (ALBANO, 2020). Foi por meio de fruir e/ou fazer arte que as pessoas conseguiam viajar, sair de casa, estar em outros espaços e mundos, mesmo confinadas dentro de suas residências. A arte como espaço de fuga.

Assim, nos próximos parágrafos irei discorrer sobre as lições aprendidas durante a pandemia sobre o ensino de arte e sua importância para o desenvolvimento humano.

NOVOS/VELHOS DESAFIOS

Nasci em Campinas, no interior do Estado de São Paulo e desde criança escuto sobre as marcas deixadas pelas epidemias que ocorreram no município e o quanto a cidade sempre conseguiu se reerguer, resistindo a cada nova onda da mesma moléstia ou persistindo a cada novo surto. Campinas traz em sua bandeira a imagem de uma Fênix⁵, a ave mitológica que ressurgiu das cinzas. Essa ave se tornou um dos símbolos de renascimento e foi escolhida para compor o brasão da cidade após a epidemia de 1889. Segundo o historiador campineiro Jorge Alves de Lima, acreditava-se que a Febre Amarela era uma doença litorânea que estava acometendo apenas os municípios portuários de Santos/SP e do Rio de Janeiro/RJ. Porém, a doença subiu a serra de trem com os imigrantes italianos e suíços que vieram se

⁵ A imagem da Fênix compunha o Brasão da cidade, que foi aprovado em 30 de dezembro de 1889. Somente em janeiro de 1961, a bandeira do município foi oficialmente instituída, tendo sido mantida a imagem original da Fênix.

instalar na região para trabalhar nas fazendas de café. Para Campinas, a pandemia da Gripe Espanhola de 1918 não foi tão devastadora quanto a epidemia de Febre Amarela de 1889, em que a cidade chegou a ficar com apenas 5 mil habitantes.

Ao todo foram sete epidemias, umas mais, outras menos letais. A febre amarela de 1889 foi a pior, causou a morte de milhares de pessoas em Campinas. Naquele ano, viviam no município entre 15 a 18 mil habitantes. Apavorados, quem tinha dinheiro, como os senhores de fazendas, comerciantes ricos, fugiu principalmente para São Paulo. Ficaram os pobres, ex-escravos e os imigrantes. O comércio foi fechado. Indústrias fecharam. A maioria das farmácias baixaram as portas. Escolas também pararam. A cidade ficou deserta (PIZZOLATTO, 2020, p. XX).

Ao longo de 2020, deparamo-nos com um cenário semelhante: ruas semi-desertas, comércio funcionando em horários limitados e escolas fechadas para aulas presenciais. Tudo isso em virtude do isolamento social, uma das poucas medidas efetivas para diminuir o contato entre as pessoas e, assim, restringir o contágio e a disseminação do vírus mortal. Em algumas cidades, adotou-se inclusive o *Lockdown*⁶.

Profissionais cuja área de trabalho não faz parte dos serviços essenciais tiveram (e ainda têm) a oportunidade de ficar confinados e trabalhar a partir de suas residências, por meio do uso de alguns equipamentos como computador, celular (*smartphone, tablet*) com câmera e áudio, conexão de Internet e, sobretudo, um robusto plano de dados. Trabalhar de forma remota foi/é viável apenas para algumas profissões liberais, sobretudo as intelectuais, como é o caso dos e das profissionais da educação. No entanto, como "só há docência com distância" (FREIRE, 1996, p. 21), não basta o professorado estar equipado⁷, o alunado⁸ também precisa ter disponíveis os mesmos recursos para que a aula aconteça.

Estamos todos e todas no mesmo barco, vivendo os desafios impostos pela atual situação sanitária. Mas, o que há de novo em enfrentar desafios? Afinal, não é esta a condição *sine qua non* do exercício da profissão docente? De professores e professoras da

⁶ Esta palavra de origem inglesa, ao lado de tantas outras expressões como *home-office*, ensino remoto, aulas síncronas e assíncronas, ensino híbrido, barreira sanitária, grupo de risco, passaram a fazer parte de nosso cotidiano, tendo sido, inclusive, incluídas no vocabulário de crianças pequenas.

⁷ Vide a matéria de Eliane Brum no *El País*. Quando o vírus nos trancou em casa, as telas nos deixaram sem casa. A cultura do *Home-office* e das *lives* e dos *meetings*, pedalou a nossa porta, em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-12-23/quando-o-virus-nos-trancou-em-casa-as-telas-nos-deixaram-sem-casa.html>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

⁸ Podemos classificar os e as estudantes em três grupos: no topo, aqueles/as que possuem o kit completo, isto é, equipamentos adequados (computador pessoal, celular com câmera e áudio), espaço privado em casa para estudos e plano de internet ilimitado; no nível intermediário, aqueles/as que possuem apenas parte dos recursos, por exemplo, têm computador, mas não um plano de internet suficiente ou, têm internet, mas o computador ou o celular tem de ser dividido com familiares ou ainda, aqueles/as que têm os equipamentos e internet, mas não têm privacidade em casa; e no nível inferior, aqueles/as que não possuem computador nem internet ou, em casos mais graves, sequer possuem uma casa. Evidentemente, essa classificação está diretamente relacionada com o poder econômico das famílias dos e das estudantes.

educação básica, pedagogos e pedagogas polivalentes e/ou especialistas licenciados/ as nas diferentes áreas do conhecimento? Profissionais que antes da pandemia já estavam habituados a enfrentar como desafio as condições de trabalho nas escolas, seja de infraestrutura (inadequada, ausente ou precária); de violência (declarada ou velada, de racismo e de sexismo); de (in) disciplina de estudantes, além das políticas públicas que estão desqualificando a atuação de profissionais do campo da educação no país, todas situações bem conhecidas por todos e todas. No caso de professores e professoras especialistas em Arte, soma-se ainda o desafio de, praticamente todo dia, trabalhar justificando sua existência como parte do corpo docente da instituição e justificar a existência do ensino de Arte na educação básica. Ao mesmo tempo em que tem de buscar garantir seu espaço de existência, tem que negar alguns pedidos de diretores, coordenadores e colegas de outras áreas que insistem em acreditar que o papel que lhe cabe como profissional de arte é o de fazer a decoração dos eventos do calendário cívico escolar, organizar o mural de avisos e/ou diagramar cartazes. Professores e professoras de Arte talvez só não precisem se justificar junto aos e às estudantes que, em sua grande maioria, gostam das aulas de Arte por ser, muitas vezes, um dos poucos espaços de autoexpressão de jovens na escola, um dos poucos momentos de respiro, em que podem ser eles próprios. Que outro/a profissional ou agente escolar precisa ficar constantemente se justificando ou mostrando sua importância para trabalhar?

Dentro deste contexto, reflito que, mesmo antes da pandemia, professores e professoras de Arte já se constituíam como um grupo em risco⁹, pois, com uma carga horária reduzida dentro da grade curricular do Ensino Fundamental (e praticamente inexistente na etapa do Ensino Médio e da EJA), viviam (e vivem) a ameaça constante de serem excluídos do quadro docente, pois a arte na escola é "a primeira da lista em caso de contenção de despesas e a última em questão de investimento" (VIANNA; STRAZZACAPPA, 2012, p. 119) na maior parte das vezes.

Diferentemente de outros campos do conhecimento em que os resultados esperados estão postos, isto é, os conteúdos são pré-estabelecidos assim como as metas para cada nível de aprendizagem (por exemplo, espera-se que uma criança saiba somar e subtrair antes de aprender a multiplicar e dividir; que saiba as sílabas antes de compor palavras etc.); em arte, o processo não é linear. Não há necessariamente aquilo que deve vir antes nem depois.

Se dividirmos o conhecimento da Arte em três segmentos - técnica, história e criação -, o primeiro, técnica, prevê estágios de progressão, demanda treino e repetição, possui um *a priori* e um *a posteriori*, formas mais (ou menos) eficientes de execução, permitindo a existência de binômios certo/errado, adequado/inadequado, eficaz/ ineficaz. Talvez seja o

⁹ Aqui, faço um jogo com as expressões grupo *em* risco e grupo *de* risco, esta última, referente às pessoas idosas e/ou com comorbidades (como diabetes, pressão alta, doenças crônicas respiratórias, renais e/ou cardiovasculares, pacientes em tratamento contra câncer em uso de imunossuppressores, dentro outros).

único segmento que possui etapas de evolução. O segundo, a história, pressupõe conhecimentos acumulados pela humanidade e organizados de acordo com diferentes artistas, pesquisadores e autores, por ciclos, estilos, escolas e contextos. Mesmo que exista uma tendência ao se ensinar História da Arte acompanhando a linha temporal, seu estudo não precisa ser, necessariamente, linear, pois não há uma "evolução" (no sentido de melhoria, ampliação, ou seja, de algo menos para mais evoluído) de estilos e sim há transformação. De mesmo, estudar a História da Arte compreende entrar em contato com a produção cultural de determinadas sociedades, podendo igualmente se pensar nas culturas locais (o plural é proposital), regionais, nacionais e mundiais, não tendo uma direção a ser seguida para este estudo, isto é, do macro para o micro, do micro para o macro, ou o micro que existe dentro do macro. O terceiro segmento, criação, é reconhecidamente o ponto forte do ensino de Arte, pois é quando a arte encontra sua função primordial que é a de permitir aos indivíduos a expressão de sua individualidade. Criar implica colocar-se em processos nos quais os indivíduos exercitam o imaginário, criam ficção da vida, materializam sentimentos e colocam formas em sensações. Mesmo quando os processos de criação são coletivos, como no caso do fazer teatral, estes são compostos pela pluralidade de indivíduos, somando-se aí outros aprendizados, como saber exprimir opinião, pontos de vistas, sugestões ao mesmo tempo que saber ouvir, silenciar, acolher, ceder, dentre outros. Por vezes, o processo de criação é mais valorizado que a obra em si, isto é, que o resultado da própria criação, sobretudo ao se pensar que o ensino de Arte na escola não visa a formação de artistas e sim a formação humana dos indivíduos.

É bem conhecida a proposta triangular para o ensino de Arte de Ana Mae Barbosa (2010), que prevê a contextualização, a fruição e o fazer. A contextualização compreende o estudo da história da arte; a fruição prevê o contato com a produção de artistas, seja por meio de visitas a espaços culturais como galerias, museus, salas de espetáculo, seja por meio de vídeos, reproduções e documentários disponíveis na Internet e o fazer é o momento da materialidade das diferentes linguagens artísticas, isto é, tocar e cantar no caso da música; desenhar, pintar, modelar, esculpir, fotografar, filmar, editar, no caso das artes visuais; dramatizar, interpretar, improvisar no caso do teatro e da dança.

Independente da organização sugerida pelos estabelecimentos escolares para que o ensino de Arte aconteça (seja a proposta triangular, seja a segmentação por história, técnica e criação), a História da Arte (contextualização) é aquela que mais facilmente pode ser avaliada, por se tratar, a grosso modo, da parte teórica do conhecimento em arte. Logo, costuma ser o assunto ou o tópico que consta de processos avaliativos para progressão escolar, para processos seletivos para ingresso na universidade (vestibular - quando há questões acerca de arte) e para concursos para a carreira de professor especialista de Arte (soma-se a esses últimos, o conhecimento de leis referentes ao ensino de Arte na educação básica). Porém, afirmo que tanto a História da Arte quanto a legislação referente ao ensino

da Arte não são os conhecimentos-chave do campo. Constam dos processos avaliativos única e exclusivamente por se tratar de assuntos mais facilmente mensuráveis, por abrangerem conhecimentos concretos de obras, artistas, datas, locais, reconhecimento e diferenciação de estilos, contextos e ainda normas, funções, classificações, no caso das leis.

Não invalido a importância do conhecimento histórico da arte na formação humana, pois conhecer a produção cultural passada e presente, mundial, nacional e local contribui para a percepção de si e para a compreensão das sociedades, colaboram para ser e estar no mundo. Porém, o primordial para o ensino de Arte na escola está no fazer, vivenciar e experimentar sua práxis, isto é, desenhar, esculpir, dançar, cantar, tocar, representar, dentre outras formas de criação.

Para que o fazer artístico aconteça, o primeiro passo é colocar a criança em contato com as diferentes materialidades das linguagens artísticas. No caso da música, contato com diferentes sons e com as formas de produzir sons, seja por meio da voz, do corpo ou do corpo em contato com objetos sonoros e/ou com instrumentos musicais, sejam de sopro, cordas, metais ou percussão. No caso das artes visuais, anteriormente denominadas artes plásticas, dada à plasticidade de sua materialidade, contato com papéis de todos os tipos de texturas e gramaturas, pigmentos dos mais variados (tinta óleo, guache, grafite, lápis, crayon), argila, barro, pedra, madeira, sementes, folhas, galhos, ou seja, tudo aquilo na natureza que é palpável, modulável, colável, cortável. Na dança, contato com o próprio corpo, com o corpo em movimento, com o corpo em movimento no espaço, com o corpo próprio em contato com o corpo do outro ou dos outros em movimento no espaço, ao som do silêncio ou de músicas. No teatro, a materialidade é a presença, a cena, o palco, o figurino, o cenário, o adereço, a máscara, a personagem, o enredo, a dramaticidade, a improvisação, a voz, o corpo, o texto, o subtexto, a emoção.

Dewey (2010) afirma em sua obra "Arte como experiência" que:

[...] o escultor concebe sua estátua não só em termos mentais, mas também nos do barro, do mármore ou do bronze. (...) o processo físico desenvolve a imaginação, enquanto a imaginação é concebida em termos de materiais concretos (DEWEY, 2010, p. 169).

Assim, é pela experiência viva com as diferentes materialidades das linguagens artísticas que a criança irá expressar seus sentimentos, ampliar sua imaginação, dar sentido a sensações, ficcionar a vida. Da mesma forma, é pela experiência com o fazer artístico que se aprende a lidar com as emoções. O frio na barriga quando se está na coxia aguardando a hora de colocar o pé no palco; a alegria de experimentar um figurino; a satisfação de ver o quadro pronto. E também vivenciar o temor de esquecer a letra da canção ou confundir o tom da música; o medo de tropeçar no meio da coreografia ou de esquecer a fala da personagem; a frustração do borrão ao final de uma pintura. De fato, com arte, não se lida

apenas com fadas, borboletas e flores. Por meio do ensino de Arte, aprendemos a lidar com nossos fantasmas, bruxas e temores. Por isso, são importantes os momentos de exposição das produções das crianças. Como algumas linguagens artísticas só se completam em sua efemeridade, como o caso da dança e do teatro, tidas como arte do espetáculo vivo, ao experimentar na frente de uma plateia, seja ela formada por colegas da classe (fundamental/essencial), por parentes (importante) ou por um público desconhecido (desejável), cada qual estará lidando com expectativas, ansiedades, desejos, nervosismos, medos, timidez, dentre outros sentimentos. E tudo isso é aprendido humano.

Trabalhar com arte na escola é se deparar com o desconhecido, é arriscar-se constantemente, é se colocar em estado de atenção. Ao se trabalhar com arte, raramente se sabe em que resultará. Uma cerâmica só é revelada após a queima. A tinta na tela altera sua cor depois de seca. O espetáculo cênico, seja de dança ou de teatro, se completa na relação com o público que muda a cada dia.

Diante destas constatações, concluímos que nada melhor que o ensino de Arte para nos preparar para o futuro, para nos preparar para as incertezas da vida. Nada melhor do que o ensino de Arte para atravessarmos o momento atual, em que uma pandemia tem gerado tantas incertezas, dúvidas e angústias.

*O que o amanhã não sabe
ontem não soube.
Nada que não seja o hoje
jamais houve.*

(Paulo Leminski)

LIÇÕES DA PANDEMIA

Mesmo sendo professora universitária e pesquisadora há mais de vinte anos no campo da formação de professores e professoras de Artes Cênicas, Dança e Teatro, não tenho respostas para as inúmeras questões que têm chegado quase que diariamente referente aos modos de ensinar dança e teatro pelas telas, sejam elas de computador ou do celular, sem contato direto e presencial com crianças e jovens. No momento, ao invés de dar respostas, destaco a importância de pensarmos juntos e juntas nas formas que temos encontrado para seguir em nosso ofício.

Num primeiro momento, tenho acolhido as inquietações para, em seguida, devolver a pergunta: de que maneira você tem lidado com seus e suas estudantes? Como tem ministrado/organizado suas aulas? Quais são os aspectos positivos e negativos que identifica nas práticas que começou a utilizar? Desta forma, venho realizando um levantamento, ainda que preliminar, sobre as maneiras encontradas por professores e professoras de Arte, e

especificamente, de Dança e de Teatro, para seguir levando a arte do espetáculo vivo para a vida de crianças e jovens, seja na escola regular, seja em projetos do terceiro setor.

As realidades são plurais, como são diversas as dificuldades, logo não existe um único caminho, mas vários. Na condição de professora visitante sênior da UFPB, trabalhando diretamente no Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional - Prof-Artes/UFPB¹⁰, tenho discutido com professores e professoras da rede de ensino da região Nordeste de forma mais pontual. Da mesma forma, conduzindo as reuniões semanais do grupo LaborArtistas¹¹, das quais participam ex-orientandos/as que são atualmente docentes em cursos de licenciatura em Dança e em Teatro, em universidades de Norte ao Sul do país (UFPA, UFGD, UFMS, UERGS, UFG, dentre outras), seguimos refletindo sobre as condições de trabalho e as soluções possíveis para a multiplicidade de cenários que vão se revelando a cada encontro. Aliás, os encontros do grupo têm acontecido semanalmente justamente por ocorrerem de forma remota, sem a necessidade de viagens interestaduais dos e das participantes, reconhecendo aí um aspecto positivo da virtualidade e um bom uso da tecnologia de comunicação que "nos dá um poder imenso, mas ainda somos nós que decidimos o que fazer com ela" (HARARI, 2019, p. 43).

A produção de conhecimento em arte é vagarosa e delicada, demanda tempo de maturação e, por vezes, somente anos mais tarde é que a pessoa se dará conta do que aprendeu na aula de Arte. No entanto, a pandemia acelerou todo o processo, pois escancarou a necessidade da arte na vida das pessoas e evidenciou a importância e a urgência do ensino de Arte como único componente curricular que trabalha com sentimentos e sensações, imaginação e sonho, criatividade e aplicabilidade, que prepara para o imprevisto, o incerto.

O historiador israelense, Yuval Noah Harari, acima citado, além de abordar as tecnologias em seu livro *21 lições para o século 21*, afirma no capítulo "a mudança é a única constante" que uma das habilidades cruciais para os indivíduos do presente século é sua capacidade de adaptação a um ambiente que está constantemente em mudança, complementando que a escola pode contribuir para que crianças e jovens desenvolvam essa adaptabilidade às mudanças.

Os processos de criação vistos como carro-chefe do ensino de Arte na escola permitem o desenvolvimento da capacidade de observação do mundo e o contato com as materialidades aí presentes, permitem ao indivíduo lidar com incertezas, exercitar o improviso, vivenciar tentativas e erros, se deparar com situações de risco. Observar,

¹⁰ Prof-Artes, Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, um programa da CAPES voltado para professores e professoras de Arte, licenciados nas diferentes linguagens artísticas e que atuam na rede pública estadual e/ou municipal junto à educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino técnico, ensino médio e EJA).

¹¹ LaborArtistas é um subgrupo do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação/Laborarte vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, formado por pós-graduandos/as e ex-orientandos/as.

improvisar, arriscar, experimentar além de serem verbos inerentes à criação artística, são todos importantes para a adaptação às mutações. Adaptar aqui não deve ser entendido como aceitação, mas como maleabilidade de percepção, capacidade de ver para além daquilo que as coisas são e, assim, encontrar formas para poder seguir junto ou "estar com" os e as demais num mesmo espaço-tempo, seja ele da família, da escola, do trabalho, da igreja, da comunidade, enfim.

Interessante constatar que o ensino de Arte possui características que parecem, num primeiro momento, opostas como adaptabilidade e resistência.

No dicionário de Língua Portuguesa, encontramos as seguintes definições:

Resistência: s.f. Qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo./*Aptidão para suportar a fadiga, a fome, o esforço*: soldados que têm resistência./*Defesa contra um ataque*: opor forte resistência a assaltantes./*Oposição, reação, recusa de submissão à vontade de outrem*: obedecer sem resistência./Força que se opõe ao movimento; inércia./Organização que, num país ocupado por forças militares estrangeiras, reúne civis e militares empenhados em combater o inimigo com ações de sabotagem, guerrilha etc. (grifos nossos).

Este substantivo feminino presente na construção de conhecimentos no campo da arte se aplica à situação que temos diante de nós na atualidade, em que precisamos ter "aptidão para suportar a fadiga (horas diante de telas), a fome (causadas pelo desemprego e interrupção do auxílio emergencial) e o esforço" (para seguir vivos/ as); precisamos nos defender "contra um ataque" (vírus) e precisamos resistir à política genocida do governo atual.

Tem também outro sentido da palavra resistência que é oposição, como "recusa de submissão à vontade de outrem". Não posso me furtar de revelar que a primeira reação de colegas de diferentes instituições de ensino, seja da educação básica, seja do ensino universitário, e eu tivemos diante do anúncio de que do dia para a noite deveríamos transformar nossas aulas do semestre letivo para ambientes virtuais foi o de negação. Recusamos ministrar aulas de forma não presencial e resistimos até percebermos que a pandemia se estendia. Não seria apenas uma pausa de dois meses, mas quarentena por tempo indeterminado. Questionamos como seria dar aulas de Arte de forma remota, sem contato físico presencial com o alunado. Sem conseguir ver nossos e nossas estudantes de forma tridimensional.

Porém, num segundo momento, considerando que um dos pontos principais para que a educação aconteça é a criação de vínculos, como ficar distante de estudantes por um longo período de tempo? Como ficar em casa aguardando a pandemia passar sem ter contato com os e as estudantes? Passamos a ressignificar o ensino remoto e a pensá-lo como uma

possibilidade de estarmos juntos/as e manter vínculos, mais do que pensar em conteúdos a serem abordados e formas de ensino-aprendizagem. E como fizemos isso?

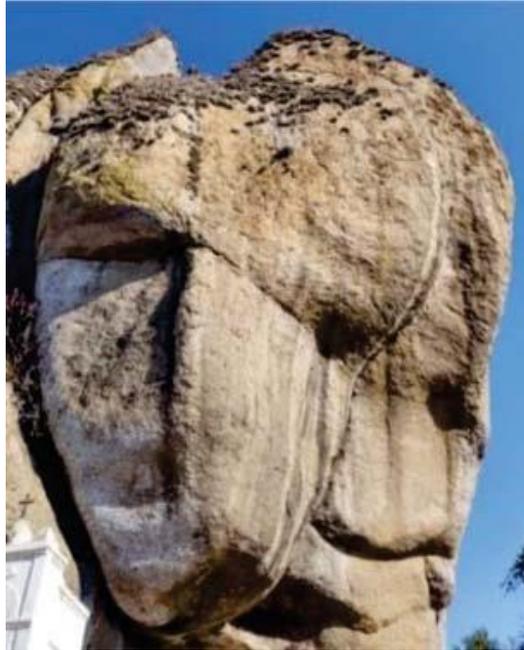
Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.
Ou uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
(Manuel de Barros)

Além de pedir ajuda ao poeta Manoel de Barros, usamos as ferramentas que temos, nós, artistas-docentes, professores e professoras de Arte: nossa criatividade, nosso poder de invenção, transformação e adaptabilidade. Afinal, não somos nós, professores e professoras de Arte, seres que vivemos "transformando porões e banheiros desativados em ateliers de arte?" (ALBANO, 2011, p. 11) Que transformamos sucata, lixo e terra¹² em obras de arte? Que do sopro fazemos música? Que vemos as coisas para além de sua materialidade? Não somos nós, artistas-docentes que, ao encontrarmos uma pedra, fazemos poesias? Esculturas? Apoio para um salto na dança? Cenário para uma peça teatral? Criamos histórias? Construimos ficção?

Espero que tenhamos aprendido a lição que a pandemia nos ensinou: a arte é mais que necessária para o desenvolvimento humano. O ensino de Arte, mais do que nunca, mostrou-se poderoso aliado para ajudar os indivíduos a mudar seu olhar para o mundo. Será com resistência e habilidade para nos adaptarmos que conseguiremos superar a pandemia e estar preparados e preparadas para os demais desafios da contemporaneidade.

¹² Vide as obras do artista brasileiro Vik Muniz (Vicente José de Oliveira Muniz, 1961) com terra, açúcar e lixo.

Foto 2 - Pedra de Santo Antônio (Morro do Bodopitá, em Fagundes, PB) - A forma da pedra se assemelha a um rosto e lembra uma escultura de Henri de Miller, em Paris.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. Arte na escola em tempos da pandemia. **Boletim Arte na Escola**, 2020 #89. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=78249> Acesso em: 15 mar. 2021.

ALBANO, A. A. Apresentação. **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas: Faculdade de Educação, 2011.

BARBOSA, A.M.; CUNHA, F. (org). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, M. **Livro das ignoranças**. São Paulo: Record, 2000.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEMINSKI, P. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

MAMADE-NEVES, M. A.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola, **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, número especial, out. 2008.

PINHEIRO, A. **Movimentar pássaros do chão ao céu: uma experiência em dança na formação de professores**. 155f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331028>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PINHEIRO, A. **Movimentar pássaros do chão ao céu: uma experiência em dança na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2021.

PIZZOLATTO, M. A. **A história de Campinas contada pelas pandemias**. 2020. Disponível em: <https://campinas.com.br/aniversario-de-campinas/2020/07/a-historia-de-campinas-contada-pelas-pandemias/> Acesso em: 11 mar. 2021.

ROBINSON, K. **Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education**. New York: Penguin Books, 2015.

STRAZZACAPPA, M. **Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores**. 35a reunião anual da ANPED, Porto de Galinhas. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335_int.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

VIANA, T.; STRAZZACAPPA, M. Reinventando mundos: o teatro na escola. *In*: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

A METAFÍSICA DO ENSINO DA ARTE: AGRURAS, CAMINHOS E IDENTIDADE

Adriano Bastos Gentil

1 INTRODUÇÃO

Um dos campos de estudo mais instigantes e inquietantes é o das artes, entendendo-o como uma seara cuja natureza comporta uma ação contínua de semeadura, acaba por entrar em um fluxo constante de movimento que oferece, ininterruptamente, experiências ímpares às pessoas que se predispõem verdadeiramente a entrarem em real contato com ele. Através de seu material estético, a pessoa que se propuser uma parada, com o honesto intuito de encará-lo e senti-lo, jamais sairá incólume. Sim! Essa parada, por mais pueril, bucólica ou, ainda, despreziosa que seja, chame-a como a desejar, nunca permitirá que a/o/e¹³ espectador(a) se desvencilhe completamente desse campo e isso acontece pela profundidade e acuidade com que o dedo da arte toca no coração, na cabeça e na existência de quem se permite ser harpejado por ele, já que:

Sob a lei da forma estética, a realidade existente é necessariamente *sublimada*: o conteúdo imediato é estilizado, os danos são reformulados e reordenados de acordo com as exigências da forma artística, a qual requer que mesmo a representação da morte e da destruição invoque a necessidade de esperança – uma necessidade arreigada na nova consciência personificada na obra de arte. [...] A transcendência da realidade imediata destrói a objectividade reificada das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência: o renascimento da subjectividade rebelde (MARCUSE, 2013, p. 17-18).

Essa experiência, em suas múltiplas facetas, atinge determinados coletivos, com uma maior intensidade do que atinge a grande maioria dos grupos sócio-profissionais. Um dos grupos que a arte acaba por abraçar sobremaneira é o grupo dos arquitetos, uma vez que esse tem por hábito visitar esse campo epistêmico tão profícuo, nos seus eixos histórico,

¹³ Com o intuito de buscar uma conduta que não privilegie o sistema patriarcal e machista da Língua Portuguesa, será adotado, neste artigo, o uso de uma linguagem neutra no que se refere à questão de gênero como forma de comunicação que tenha como propósito a superação da binaridade entre feminino e masculino, usando um recurso estilístico que contemple a neutralidade para se referir às pessoas. Desse modo, quando o texto tratar das pessoas (alunas e alunos, por exemplo), será usado a letra “e” (alunes) no lugar do feminino e do masculino. Dessa forma, não só não haverá a hegemonia do masculino sobre o feminino, como também intentar-se-á a inserção democrática de pessoas que não se identificam com esse sistema binário.

conceitual, produtivo e analítico. Embora esse capítulo não se proponha a adentrar em uma reflexão sob a perspectiva social, é válido sublinhar que esta angulação cognitiva permite uma dupla leitura, como afirma Lucie-Smith (1970), quando assevera que “podemos considerar a relação entre o artista e aquilo que o cerca e podemos considerar a obra de arte e examinar a sociedade como um contexto vivo do objeto de arte!” (LUCIE-SMITH, 1970, p. 46). Essa perspectiva acaba desvelando uma outra, a perspectiva profissional, e aqui falamos especificamente de profissional de arquitetura, ou, se retrocedêssemos temporalmente numa linha imaginária que versasse sobre a fomentação e construção de uma identidade profissional, encontraríamos e arquiteto, ainda sob o título de acadêmico de arquitetura, lançando-se, a partir de uma prancheta-trampolim, num espaço construtivo que cose teoria, tecnologia, conceito, materiais, utilidade, aplicabilidade e funcionalidade do produto final, a conceituação e criação de determinado projeto arquitetônico, seja esse uma casa, um prédio residencial, um shopping, um quiosque de praia, uma loja qualquer, uma estação de metrô ou, até mesmo, um ponto de ônibus.

Aqui, começo a expor minha trajetória e experiência na docência da disciplina História da Arte, dentro do curso de arquitetura do Centro Universitário Unieuro, localizado no Distrito Federal, que, mesmo não tendo ocupado toda minha carreira docente, é importante, tem um peso expressivo na minha caminhada como educador e urge por ser relatada, como sublinha Dias (2011), o qual, elucubrando sobre o pensamento Nietzscheano, afirma que “as pequenas histórias, as experiências vividas são elementos que devem entrar no texto, isto é, que o texto agencia para a sua compreensão” (DIAS, 2011, p. 29) ou, se formos direto ao pensamento do filósofo de *Assim falou Zaratustra*¹⁴, encontraremos a seguinte afirmação: “para aquilo que a gente não alcança através da vivência, a gente também não tem ouvidos” (NIETZSCHE, 2003, p. 71). Assim, esse relato se faz necessário, não apenas para somar experiências, mas principalmente para ajudar a clarificar outras caminhadas, sejam pessoais ou de outrem.

2 O OBJETIVO

Ao ser convidado para ingressar no corpo docente do curso de arquitetura da referida instituição de ensino superior, encontrei um grupo de professores de excelente qualidade no exercício da docência, que, além de acumular ricas experiências com elevado índice de sucesso em sala de aula, de forma individual e coletiva, tinham seus nomes alicerçados na competência apresentada no singular campo da arquitetura. Com o passar do tempo e com as relações profissionais se estabelecendo cada vez mais profundamente, devido ao caráter integrativo das disciplinas, pude perceber o quanto o ensino da disciplina História da Arte

¹⁴ Livro de Nietzsche que relata as andanças, os discursos e os encontros insólitos do profeta Zaratustra, que abandona seu esconderijo nas montanhas para preconizar aos homens um novo evangelho.

iria contribuir na formação de um DNA nos projetos ali desenvolvidos pelas alunes e, dilatando o campo de projeção, no aspecto profissional, como esse conteúdo poderia somar na construção de uma identidade profissional de cada aspirante a arquitete.

Para que esse pensamento possa tornar-se mais claro, recorro à reflexão de Gombrich (2013, p. 21-22), que desvela a importância da arte, já que “a maioria de nós prefere ver nos quadros o que gostaria de ver na realidade [...] todavia se resistirmos à repugnância inicial, seremos amplamente recompensados”; pode até soar enigmático ou mesmo obscuro, mas ele depura seu pensamento ao asseverar que, “com efeito, em geral é a expressão que nos leva a apreciar ou detestar a obra como um todo”, e é nesse ponto que o estudo da História da Arte entra como diferencial na concepção de um fio condutor imaginário da expressão que deve ser usado como linguagem, meio sistêmico que prima pela comunicação de ideias ou sentimentos através de signos assentes, sonoros, gráficos, gestuais, ou de qualquer outra categoria. Nesse momento, faz-se necessário sublinhar que, para Heidegger (2003), a linguagem não é simplesmente um meio de expressão, ou, em outras palavras, o meio pelo qual um organismo se manifesta. Ao assegurar que a linguagem é a morada do ser, Heidegger afirma acena que há antes de tudo o Ser, visto que o pensamento (a parte cognitiva) pode promover o encadeamento do Ser com o homem, sendo a linguagem parte basilar desse encontro. Essa linguagem, para o arquitete, extrapola as relações semânticas e acaba por abarcar o caráter metafísico da expressividade simbólica da arte.

Eis, então, que surge a primeira grande barreira na minha caminhada como professor da cadeira de História da Arte, no curso de arquitetura do Centro universitário Unieuro, já que essa disciplina se encontrava alocada no primeiro semestre do curso. A confluência de fatores pontuais criava um espaço nebuloso e suscitava desânimo, pavor e questionamento por parte das alunes em relação a essa disciplina. O modo como a disciplina foi apresentada, ao menos à grande maioria das discentes, durante sua vida escolar, era maçante, desinteressante e enfadonha. Segundo elas próprias, todas as informações que diziam respeito a essa disciplina em suas vidas escolares eram transmitidas sob a forma de um rol de nomes, datas e características desconexas de um todo maior, propiciando, assim, o que elas próprias chamavam de ‘matéria decoreba’, ou, quando o professor/a enveredava realmente no universo da arte, era de forma superficial ou cruelmente desabonava esse campo do conhecimento através de meras menções que se caracterizam pela fragilidade, uma vez que quase nenhum – para não dizer nenhum – conteúdo contemplava a relevância e profundidade que essa disciplina demanda.

Foi necessário esquadrihar estratégias que atingissem o coração das alunes para que pudessem se colocar minimamente receptivas, no início; e assim foi feito. Associando a História da Arte não só a outros campos de saberes, a exemplo de filosofia, antropologia, sociologia, mas também a fluidificando com música, poesia e pantomima. Foi necessário

um esforço muito grande no intuito de debulhar as informações desses campos epistêmicos, decodificá-las para que o entendimento e a absorção do conhecimento se dessem de forma satisfatória, naquele momento, e, mais tarde, esse conhecimento transpusesse os prestigiados e marcantes muros dos cálculos, do conhecimento técnico e fosse a espinha dorsal da identidade desses futuros profissionais numa arena mercadológica tão minúscula e concorrida como é o campo da arquitetura. Pude, então, entender em sua totalidade o que Sampaio (2013), dentro de sua expertise, buscava aclarar quando disse que “o bom resultado do trabalho de um maquiador é o reflexo da sua formação e da metodologia de trabalho aplicada” (SAMPAIO, 2013, p. 144). Sampaio continua seu discurso, afirmando que:

devem-se ter também conhecimentos e informações sobre tendência de moda atual, comportamento, história universal, sobre os avanços tecnológicos (...) e outros, ou seja, é preciso estar constantemente pesquisando, estudando, acompanhando (SAMPAIO, 2013, p. 144).

Esse esforço permitiu que a disciplina em questão começasse a ser percebida de outra forma pelas discentes e, assim, aquele matiz frio e quase depressivo que havia sido associado à História da Arte lá no ensino secundário, começava a ganhar cor, brilho e intensidade. Arriscaria, inclusive, dizer que começou a sair do universo das cores de baixa intensidade, depressivas, usadas pelos cubistas sorumbáticos, Picasso e Braque, e adentrou no universo da alegria e do otimismo do também cubista, menos em voga, Leger. Ou, ainda, de forma mais confiante e alegre, foi caminhando gradativamente para o universo fauvista, até encontrar-se por completo num mar de explosões de cores vívidas e de experiências prodigiosas, como a celebrada e exuberante arte do universo da última fase da pintura de Van Gogh.

O movimento de aproximação não podia ser feito de forma abrupta e não o foi. No primeiro semestre que lecionei História da Arte, foi necessário muito tato, paciência, dedicação e, principalmente, respeito ao limitadíssimo trato que as alunas apresentavam com esse campo. Tato, porque precisava ganhar a confiança das minhas alunas e também dos meus alunos; paciência, devido à defasagem de conhecimento que quase todos apresentavam; e dedicação para que pudessem se sentir seguras com o vasto conteúdo apresentado, o qual definitivamente não era pouco, uma vez que íamos da pré-história à neo-contemporaneidade (ou à era espacial, como alguns historiadores já chamam o momento histórico em que nos encontramos) em um só semestre, bem como seguras no que tange à autonomia que era desejada e rastreada conjuntamente.

Eu ansiava que as futuras artífices da arquitetura entendessem que elas e eles deveriam, como acena Creedy (1970), acreditar em um novo poder para desenvolver inteligência e capacidade de percepção, levando em consideração também os dons inatos adicionais de percepção e extrapolação de jovem artista (aqui, leia-se arquitetas), juntamente com sua capacidade de desenvolver habilidades comunicativas, já que, para muito além de

técnica, a arquitetura deve atingir o espaço nirvânico e, assim, comunicar o que o cliente deseja ver durante o processo, bem como no produto final, mas traduzido na linguagem a beleza.

A busca por essa inter-relação entre técnica, comunicação e beleza sempre foi a base da autonomia que estava sendo esquadrihada no inconsciente dos alunos. Não me permitia esquecer que o aluno de arquitetura e o futuro arquiteto eram instâncias comuns, numa temporalidade não linear, mas que habitavam o mesmo corpo “de um ser dramático e interpretativo que desempenha, de vez em quando, o papel de filósofo, poeta, profeta ou satírico social”. Assim, a apresentação dos distintos campos do saber escolhidos para configurar o todo a ser tocado e apresentado era essencial, já que, desde o começo, entendi a importância de compreensão por parte de cada aluno de que “existem poucas proibições morais ou sociais relativas a como o artista (leia-se aqui, mais uma vez, arquiteto) deve desempenhar sua função” (CREEDY, 1970, p. 10). Em outras palavras, o que eu almejava com essa costura de percepções epistêmicas ancorada no ensino da História da Arte era que os futuros arquitetos entendessem que eles precisavam de insumo para dar corpo a seus sonhos, exatamente como faziam os dadaístas, os surrealistas e até os integrantes do movimento do Realismo Mágico, já que “o sonho (...) delineia uma outra ordem possível para a experiência humana”, uma vez que o ato de sonhar “se configura uma experiência efetiva da transgressão, que subverte a ordem da percepção”, como coloca em tela Birman (2012, p. 13). Essa transgressão e seu entendimento eram um dos pilares que eu buscava como alicerce no escopo da disciplina História da Arte, já que ao longo da história, o artista e o arquiteto encontravam-se em contínua transgressão dos ditames, cânones e regras que ele mesmo constituía para determinada escola de arte ou movimento artístico. Assim sendo, dominar as mudanças que o próprio ser humano fomentava na História da Arte abria portas para uma nova dimensão do mundo para o próprio sujeito, tanto aquele que transgredia, como para aquele que estava debruçado sobre as janelas do tempo, decodificando essas mudanças e testemunhando a existência de tantos outros mundos possíveis, como garante Birman (2012).

Esses possíveis – e agora alcançáveis – mundos estavam passando em revista aos olhos dos alunos, que se esforçavam para compreender que toda e qualquer obra de arte, portasse ela a natureza que fosse, primitiva, sofisticada ou analítica, dentre tantas outras, “evidencia ser, todavia, uma síntese, um todo organizado, que reflete o artista em relação à sociedade ou ao grupo” (CREEDY, 1970, p. 10) e que entender os processos históricos de transgressões, bem como as características de cada escola de arte, de cada movimento e suas motivações permitiria a eles o trânsito, de forma confortável, no mapa das percepções, desejos, sonhos e prática profissional, diferenciando-lhes entre si e elevando-lhes a patamares de excelência conceitual para que a fomentação de uma identidade profissional pudesse ser percebida facilmente em cada projeto criado. Mas, ainda mais do que isso, que

cada uma e cada um desses estudantes compreendessem que o todo organizado pode surgir de uma pilha de conceitos e possibilidades que uma vez foram desconstruídos e apenas aguardavam a hora de serem repensados e reorganizados de tal forma que constituíssem uma nova possibilidade, totalmente diversa da original, mas que ainda assim trouxesse em seu bojo um conceito único, inédito e insólito.

Todo o esforço para que es alunes de História da Arte entendessem, de forma holística, as informações dessa disciplina não residia na intenção de que eles saíssem exímies historiadores da arte, mesmo porque com apenas um semestre, por mais intensa que fosse a interatividade deles com a disciplina, e era, numa medida que não es desestimulasse e/ou frustrasse, jamais se conseguiria abarcar todos os aspectos necessários para a formação de uma ou um historiador/a da arte. O esforço era para que es integrantes dessa comunidade estudantil entendessem o conteúdo, a forma como es artistas conduziram, reiteradamente, as mudanças que se apresentam na linha dessa história tão *sui generis*; encontrava-se no desejo de que eles pudessem perceber que “o conhecimento está em expansão acelerada”, além de que “não é possível um conhecimento exaustivo ou definitivo”, como deixa claro Morin (2020, p. 15). Assim, o adentrar no universo da História da Arte, desconstruía e reconstruía, sistematicamente, padrões estéticos cristalizados, juízos de valor que desmerecessem a própria História da Arte, e permitia a experimentação no processo criativo, permitindo, assim, que es discentes tomassem em suas mãos o controle de suas decisões, embasando-as em entendimentos que melhor se moldassem aos seus desejos, no que tange à concepção de um marco estético-teórico em seus projetos, uma vez que “nós consideramos irreal o imaginário dos outros, que para eles, no entanto, é bem real, sem nos dar conta de que nossa realidade comporta constitutivamente elementos imaginários” (MORIN, 2020, p. 24).

Esses elementos imaginários citados por Morin, imprescindivelmente estão na base da beleza, que “é uma ordem e construção de partes, seja pela *constituição primária* de nossa natureza, seja por *capricho*, que se presta a propiciar prazer e satisfação à alma”, como explana Hume (*apud* SCRUTON, 2017, p. 9). Dessa forma, o ensino da História da Arte possibilitava a difusão da escolha por parte des alunes, baseando-se na prerrogativa de que o entendimento das linguagens, dos signos com seus significados, significantes e referentes, além de um apuro estético, mínimo traria uma segurança nas escolhas de elementos expressivos simbólicos que constituiriam o aspecto na dimensão estética dos projetos. Igualmente, ajudaria na construção e afirmação de uma identidade arquitetônica única por parte des estudantes que estivessem dispostes a se lançarem da prancheta-trampolim num espaço chamado arte, num salto que, se de um lado nada tinha como garantia de um sucesso certo, do outro possibilitaria experiências que trariam um diferencial consubstanciado, primeiramente nos passos iniciais dentro da academia e posteriormente no exercício diário da profissão. Assim, a História da Arte expandiria a consciência desse grupo permitindo

uma dilatação no campo da linguagem estética e simbólica, possibilitando camadas de conexões possíveis, percebidas, e desejadas, num bom projeto arquitetônico.

3 A TRAJETÓRIA

Interessante é a palavra que melhor cabe nesse contexto. Interessante é como eu definiria a angústia que caminhava ao lado da curiosidade que minhas alunas e meus alunos deixavam transparecer no que diz respeito ao descobrimento de que, mais uma vez, todes estariam face a face com a arte. A angústia vinha de um passado sofrido em que, como já relatado anteriormente, eles, segundo es próprios, eram obrigades a decorar nomes, datas e um infundável rol de características, sem ver uma aplicabilidade prática daquilo que eram obrigades – pelos componentes curriculares – a estudar, a não ser na execução de trabalhos para obtenção de nota; o que muitas vezes era feito no piloto automático, copiando literalmente uma obra qualquer, de determinade artista que figurasse num certo movimento artístico. A curiosidade era muito clara e ganhava vulto pela pergunta que eu testemunhei todas as vezes que recebia es acadêmices neófites no primeiro dia de aula: “mas como eu vou usar a História da Arte pra construir as casas ou prédios que por ventura eu venha ter que projetar?”.

De um lado, a angustia des alunes, do outro, a angustia da coordenação do curso de Arquitetura e Urbanismo com a rigidez com que eu poderia vir a ministrar e avaliar es discentes. Afinal, como a disciplina de História da Arte estava alocada na matriz curricular como disciplina de primeiro semestre, o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser carregado de sectarismo e obduração. Para a coordenação do curso, a referida disciplina deveria ser ministrada de forma leve, agradável e, em determinada medida, sem que essa fosse um divisor de águas no que se refere à aprovação de cada discente para o segundo semestre e, assim, o coeficiente de desistência e abandono do curso não assustasse es alunes já previamente matriculades, ou mesmo que pudesse ressonar na comunidade estudantil do Distrito Federal como um curso árido, laborioso e dificultoso, principalmente em disciplinas propedêuticas como História da Arte.

Comecei a ministrar a disciplina comprimido em meio a essas angústias. Depois de esmiuçar as possibilidades, decidi ir pelo caminho que eu acreditava ser o melhor. Comecei a ministrar a disciplina de uma forma que estimulasse o contingente discente através de um diálogo mais humano, menos ostensivo, e descontruindo o mitológico e épico pedestal marmóreo de professor, chegando ao ponto de, muitas vezes, sentar-me com es alunes no chão do corredor ou mesmo da sala de aula e ali começar um papo despretensioso e ir caminhando para dentro do conteúdo que precisava ser cumprido. Foi dessa forma que escolhi começar o processo de aproximação de cada uma e cada um des alunes do desconhecido e temido universo da arte. Assim sendo, posso creditar o sucesso da experiência no que tange à aproximação des alunes ao universo da História da Arte ao

orquestramento de uma série de idiossincrasias que despertassem o interesse e minimizassem o medo e a angústia que originalmente haviam sido naturalizadas como normais.

Vencida essa etapa, outros problemas foram se apresentando. Es alunes do curso em que eu ministrava aulas de História da Arte eram, em sua esmagadora maioria, oriundos de uma classe socioeconômica que não privilegiava a arte como assunto significativo, prestigioso ou útil. A exegese que se encontra no seio dessa classe fragmentava-se em diversos tentáculos que iam desde a inoperância e inutilidade desse campo do saber na futura vida laboral des estudantes, até o questionamento da sexualidade de determinada estudante que se debruçava sobre esse conteúdo, dando demasiada importância a essa disciplina. Esse último aspecto causava mal-estar principalmente nos alunos cis¹⁵, que os levava a um imaginário corporal presente na atualidade que se inscreve num projeto maior, o de biopoder, com seu desdobramento hipervalorizado (BIRMAN, 2012), uma vez que esse tipo de conteúdo era importante para as pessoas com o gênero distinto do masculino, ou, ainda, para as pessoas cuja sexualidade encontrava-se deslocada do que historicamente foi construído como sexualidade hegemônica.

São perceptíveis, então, as barreiras que iam se erguendo a cada passo que eu procurava dar no intuito de facilitar o encontro do corpo discente com a História da Arte. A completa falta de intimidade que a grande maioria des alunes apresentava com a matéria, o preconceito social que compulsoriamente unia o campo das artes ao gênero e sexualidade, chegando ao ponto de associar performance sexual ao interesse pela disciplina. Explico. Alguns alunos do gênero masculino chegavam ao ponto de dizer que esse ou aquele discente era “bicha enrustida, gay ativo ou gay passivo”, dependendo do interesse e afincos dedicados à disciplina. Nesse aspecto pontual, as alunas eram mais flexíveis e mostravam-se menos preconceituosas e mais abertas ao aprendizado.

Outro problema estrutural do ensino da História da Arte era a minoração do valor dessa disciplina frente às disciplinas técnicas, uma vez que ela se inseria no rol das propedêuticas, por parte não só do alunado, mas também por parte de um grupo do corpo docente e insolitamente por parte da própria coordenação. Eu experimentei o problema da hipovalorização da cadeira de História da Arte e de seu conteúdo na instituição, sendo que colegas que ministravam a mesma disciplina em outros cursos, de outras instituições de ensino superior (IES), reportavam-me, em conversas frequentes, que sofriam do mesmo mal. Além de uma quimérica estrutura que contemplasse as necessidades das disciplinas do tronco de teoria e história do curso, a exemplo de História da Arte, dos cinco THAUs¹⁶

¹⁵ A cisgeneridade pode ser resumida como sendo a identidade de gênero daquelas pessoas cuja “experiência interna e individual do gênero” corresponda ao “sexo atribuído no nascimento” a elas. Para um maior aprofundamento, indica-se a leitura da dissertação de mestrado de Viviane Vergueiro Simakawa, disponível no repositório da UFBA.

¹⁶ Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (THAU), é, na verdade, um conjunto de disciplinas que orbitam em volta dessa sigla, em outras palavras, THAU é subdividido em THAU I, THAU II, THAU III,

(Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo), disciplinas estas que assumi gradativamente, os 4 primeiros THAUs, me permitiam ir da pré-história, passando pela arquitetura egípcia, grega, romana (ocidental e oriental), românica, gótica, renascentista, maneirista, barroca, rococó, neoclássica, neobarroca, neogótica, eclética, exótica, do ferro, a Nouveau e Decó, fazendo um *assemblage* entre a História da Arte e a Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo e mostrando como os conceitos artísticos eram utilizado e incorporados na *poiesis* arquitetônica, enriquecendo o vocabulário conceitual e visual dos alunos.

Inicialmente, a langorosa infraestrutura foi um problema a ser vencido. Essa falta de infraestrutura iniciava na precariedade dos equipamentos, a exemplo de computadores defasados, lentos e repletos de vírus (inúmeras vezes eu perdi todo o conteúdo dos meus *pendrives*), projetores com lâmpadas queimadas, ou com os cabos danificados, o que comprometia a visualização verossímil das imagens das obras de arte, como exemplificado pelas Imagens 1 e 2, dispostas a seguir, uma vez que as imagens projetadas ganhavam tons inusitados, comprometendo o entendimento de conceitos artísticos como o do Impressionismo, escola de arte que baseou toda sua produção no pilar da luminosidade, fosse essa sob a luz natural como as obras de Monet, incessante pesquisador da luz e seus efeitos, Renoir, pintor francês impressionista que ganhou notoriedade e chegou ser aclamado e reconhecido pela crítica ainda em vida, ou até mesmo sob a luz artificial, tão usada por Degas, pintor de poucas paisagens e cenas ao ar livre. Os ambientes de seus quadros apresentam, na maioria, interiores inundados pela luz que tinha uma origem artificial, escolha essa justificada por sua marcante preocupação era flagrar um determinado instante da vida das pessoas, aprender um momento do movimento de um corpo ou da expressão de um rosto, ação influenciada pela insurgente tecnologia do que hoje se denomina fotografia.

Imagem 1 - Imagem projetada do quadro de Claude Monet, *Impression, soleil levant*, com equipamento sem problema e **Imagem 2** – Imagem projetada do quadro de Claude Monet, *Impression, soleil levant*, com equipamento apresentando problema (cabo danificado)



Fonte: Acervo pessoal.

THAU IV e THAU V que abordam a arquitetura e o urbanismo mais aprofundadamente, fragmentando a linha da historicidade em períodos.

O aspecto da baixa qualidade técnica que os equipamentos apresentavam comprometia demasiadamente a compreensão do processo histórico da arte por parte dos alunos e ainda ampliava-se numa dimensão inteligível quando, e se, introjetamos as palavras de Henri Cartier-Bresson (2015, p. 07), sobrepondo-as à realidade do ensino da História da Arte dentro da aludida IES, quando ele diz: “Observo, observo, observo. É através do olhar que compreendo”. Somada a essa perspectiva, a impossibilidade momentânea de deslocamento para os mais diversos espaços onde as obras de arte que compõem o seu marcado percurso histórico se encontram, com o intuito de contemplação e estudo da História da Arte através de seu patrimônio material é, em si, uma perda substancial, já que “nada tem a precisão da vida real” (CARTIER-BRESSON, 2015, p. 19).

Outra dificuldade que experimentei foi a carência de títulos na biblioteca física, que pertencessem ao universo da arte, mais precisamente da História da Arte. Dificuldade essa que continuamente reforçava o trânsito dos alunos nas páginas da internet, abarrotadas de conteúdos de procedência duvidosa e cujo caráter academicamente orbita no espaço do conhecimento não validado pela academia ou, ainda, de uma profundidade equiparável às piscinas infantis destinadas às crianças de até 05 (cinco) anos e que se encontram na primeira infância, deixando-lhes com uma visão, ora distorcida, ora de uma profundidade fortuita. Ou, até mesmo, com a visão deturpada e rasa da fecunda História da Arte.

Era marcante a incongruência da política do fomento às visitas aos escassos museus de arte no Distrito Federal, frente à inexistência de uma estrutura que potencializasse essas visitas, tal como transporte institucional gratuito. A realidade econômica dos alunos não permitia a extravagância de mais que duas visitas técnicas no semestre, uma em cada bimestre, uma vez que além do preço da passagem do transporte público, os alunos deveriam dispor de uma quantia para alimentação, investimento que o orçamento da maioria dos alunos não permitia. As visitas, quando ocorriam, deveriam ser planejadas e inseridas no planejamento semestral, antes mesmo de as aulas começarem, logo na semana pedagógica, o que em certa medida era anacrônico, uma vez que exposições eram, habitualmente, anunciadas no intervalo de um mês para o outro, no máximo bimestralmente, e acabavam não sendo arroladas previamente no plano semestral de visitação. As visitas técnicas muitas vezes acabavam ocorrendo, como visto na Imagem 3, pela boa vontade de determinados alunos que tinham carro e se dispunham a ajudar no deslocamento da turma, já que a prática comum era de se marcar determinada hora na instituição de ensino e de lá partíamos para o lugar escolhido. O problema é que os motoristas nem sempre podiam ficar até o final e isso comprometia a permanência dos alunos que estavam de carona.

Imagem 3 - Registro de visitas técnicas. A da esquerda, ao Centro Cultural da Caixa Econômica e a da direita, ao Centro Cultural do Banco do Brasil.



Fonte: Acervo pessoal.

Alguns desses problemas, com o tempo, foram sanados. Os equipamentos foram sendo substituídos devido às reclamações do corpo docente, não só do curso de Arquitetura, mas também por diversos professores de outros cursos que experimentavam o mesmo dissabor na hora de projetar seus materiais, bem como as reclamações feitas pelo corpo discente que se sentia prejudicado com a falta de qualidade técnica dos equipamentos que serviam de janela para a contemplação das obras de arte que, de certa forma, se apresentavam indisponíveis para uma visita *in loco* naquele exato momento. A defasagem de títulos foi outro problema sanado, num primeiro momento, não só pela aquisição de exemplares de livros físicos, preenchendo as prateleiras da biblioteca com mais exemplares de títulos já existentes na instituição, como também pela obtenção de novos e mais recentes títulos lançados. Além dos livros físicos, a Unieuro firmou parcerias com empresas do ramo editorial e disponibilizou uma variedade de títulos dentro da plataforma digital, que facilitou o fluxo de informação sob a lente da academia, e facilitou o encontro entre os alunos e a bibliografia, já que através da plataforma digital o corpo discente poderia ter acesso às informações sem nem mesmo precisar sair de casa, no seu computador, ou mesmo pelo celular.

A questão do transporte que pudesse servir ao alunado, levando-o às visitas técnicas, ainda não é realidade. Contudo, a criação de um espaço memorial para o arquivamento dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas disciplinas teóricas – e aqui se inclui História da Arte – foi uma batalha vencida e hoje, caso qualquer pessoa tenha interesse em visitar o espaço, encontrará uma série de trabalhos, com memorial descritivo e processo de criação detalhado, além de protótipos arquitetônicos, por meio de que é perceptível o uso do conhecimento adquirido e desenvolvido na disciplina aqui abordada. Outro ponto que criou um empecilho no processo de facilitação do ensino/aprendizagem consiste na própria história da cidade de Brasília, por ser uma cidade extremamente jovem., e aqui vale ressaltar que a natureza desse problema foge ao domínio da Unieuro.

No dia 21 de abril de 1960 nascia Brasília, a cidade-sonho. Ela surgia para o mundo e para o povo brasileiro pensada, conceituada e executada em cima do projeto urbanístico de Lúcio Costa e do projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. Despontava, no meio do cerrado, uma cidade com formas modernas e arrojadadas, completamente distinta de tudo que o brasileiro até então conhecia por cidade.

Imagem 4 - Oscar Niemeyer e a maquete do Palácio do Congresso.



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Distrito Federal.

A jovialidade de Brasília e seu caráter aristocrático-burguês foram elementos cruciais na dificuldade encontrada no processo de experimentação da arte e no desenvolvimento do ensino aprendizagem. Explico! Numa cidade como Brasília, e aqui me refiro ao que comumente denomina-se Plano Piloto¹⁷, o seletto grupo circunscrito na lógica do capital acaba detendo grande parte do material artístico, dispostos em suas amplas, arejadas e iluminadas salas, que se encontram incrustadas nas mansões do Lago Sul, do Lago Norte e nos apartamentos ultramodernos que compõem a mais recentemente área urbana local, chamada de Noroeste. Esse referido grupo, que mais parece ser composto por deuses e deusas do Olimpo, circula na cidade como se não tocasse seus pés no solo da *polis*, ostentando seus carros luxuosos, suas roupas caras com assinaturas de *designers* de moda europeia e praticamente mantendo coleções de magnificas obras de arte restritas ao espaço privado de suas residências, verdadeiros tesouros, podendo ser vistas apenas pelos *habitués*, que se frequentam, para brindarem suas taças de *Moët & Chandon*.

¹⁷ Plano Piloto é uma região administrativa do Distrito Federal brasileiro. Denominado de "Região Administrativa I", já recebeu o nome de "Brasília" de sua criação, em 1960 até 1989, quando passou a se chamar "Plano Piloto". Voltou a ser denominada "Brasília" de 1990 até 1997, quando houve nova alteração do nome para "Plano Piloto". Apesar disso, ainda ocorre de a região ser denominada em documentos oficiais de Brasília.

Outro aspecto da cidade que nunca corroborou em nada para o acesso dos alunos ao vasto conteúdo da história da arte é a aridez cinza do concreto, amplamente espalhado no tecido urbano da cidade-sonho. Mais uma vez, explico! Diferentemente de cidades como Salvador, Recife, São Luís, Rio de Janeiro, São Paulo e as famosas cidades barrocas de Minas Gerais, entre outras que exalam o cheiro da história brasileira experimentada e vivenciada por seu povo e que ganha forma, cor e significados oriundos das diversas escolas de arte e movimentos arquitetônicos, Brasília não apresenta a poética da diversidade, na linguagem artística-arquitetônica, pelas ruas, becos, vielas, fachadas e nas próprias construções em ruínas como as cidades que se caracterizam por terem sido o rascunho original do que hoje conhecemos por Brasil. A falta dessa dimensão expressivo-simbólica no eixo cartesiano que se constitui o Plano Piloto, bem como os cativos tesouros particulares da inatingível classe aristocrática-burguesa da sociedade brasiliense e o reduzidíssimo número de museus na cidade contribuíram profundamente para o empobrecimento do encadeamento processual do acúmulo de conhecimento que poderia ser adquirido pelos alunos por meio da observação, pesquisa e vivência do produto arquitetônico citadino.

Ainda elucubrando sobre a inexistência de referenciais históricos nos campos artístico e arquitetônico brasiliense, não é difícil de entender a falta de intimidade que o alunado apresenta na hora de extrapolar o aspecto expressivo simbólico da materialidade da arte, uma vez que esse grupo social não visualiza, não percebe e nem convive com o passado, dificultando, assim, o entendimento da narrativa histórica da arte por parte dos alunos, além de travancar o amadurecimento e expansão de conceitos desdobráveis, como são os conceitos da arte. Esse travancamento, muito mais na contramarcha que na marcha evolutiva do processo cognitivo, vai minando as possibilidades de um florescimento epistemológico no solo onde os alunos lançam suas bases educacionais, pois, “para superar o passado é preciso não perder o contato com ele; pelo contrário, senti-lo bem sob nossos pés porque subimos sobre ele”, como assegura Ortega y Gasset (1973, p. 76). Sendo assim, a pouca idade de Brasília e a inexpressiva história da arte nos espaços públicos da cidade obstruem em considerável medida o não desenvolvimento aprofundado de uma consciência estética simbólica que é urgente para a constituição de uma identidade arquitetônica por parte dos alunos.

4 A EXECUÇÃO

Estar à frente desse processo educacional, na posição, não de dono da verdade ou de baluarte do conhecimento, mas sim de facilitador do acesso ao conhecimento da história da arte, acabou por me obrigar a pensar em estratégias que fossem simples, acessíveis e interessantes aos olhos dos alunos que estavam, naquele momento, envolvidos no processo de aprendizado. Não acabei por inventar a roda ou a pólvora, mas fui impelido a repensar estratégias já existentes como trabalho de pesquisa, trabalho prático e seminários.

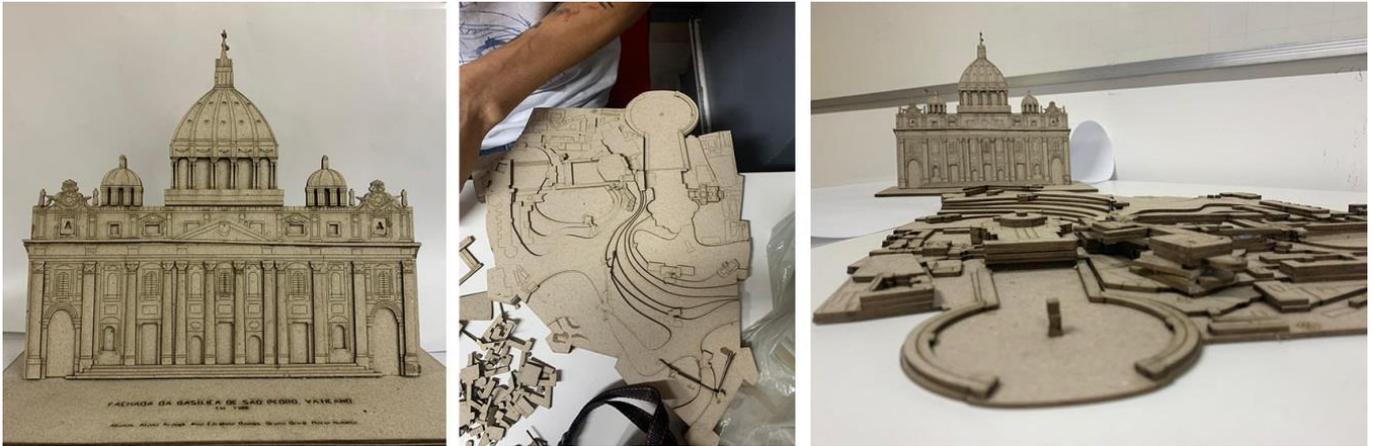
Os trabalhos que apresentavam um caráter mais teórico foram desenvolvidos de forma que pudessem valorizar a autonomia, autogestão, utilidade e protagonismo de alune no processo, individual e coletivo, de aprendizagem. Busquei combinar harmonicamente conceitos, técnicas e ferramentas que se apresentassem de forma inovadora na construção do conhecimento. Claro que as chamadas metodologias tradicionais que privilegiam o ensino sistematizado pela difusão dos conteúdos específicos por meio de leitura e aulas expositivas estavam presentes, bem como as avaliações tradicionais, as famosas provas, exigência institucional, mas, todas as vezes em que se tornava possível, eu promovia o deslocamento do eixo professor-aluno, buscando o empoderamento delas e deles através de estímulos em que um problema qualquer era apresentado e o grupo precisava apresentar soluções, baseadas em pesquisa, debate e experimentos, utilizando-se de todo material que se adequasse às necessidades, como vídeos, músicas, jogos, infográficos. Eram inusitadas as reações expressas em cada rosto quando es alunes viam a forma como cada colega pensava as soluções para determinados trabalhos práticos ou como cada alune apresentava o seu seminário. Uma constante no meu discurso era a de que todes poderiam apresentar o trabalho teórico da forma que melhor lhes aprouvesse, podendo até ser no formato de pantomima. A única exigência era que fosse compreensível para toda a classe. Inúmeras soluções foram apresentadas, desde a tradicional apresentação na frente da sala de aula até o uso de dança, mimica, criação de letra de música, chegando até a produção cinematográfica autoral. Tudo isso partindo da divisão da turma em pequenos grupos, com o intuito de que cada uma e cada um pudessem resolver o problema dado através de soluções colaborativas e que fortalecessem o sentido de grupo.

Outra ferramenta utilizada no ensino da História da Arte foi a teoria das inteligências múltiplas, arquitetada por Howard Gardner, que contabiliza oito modalidades de inteligência, cobrindo um espaço cognitivo que pode ora pender pra um lado que contemple o aspecto lógico-matemático, ora pender para o corporal-cinestésico, ou ainda para o lado linguístico, musical, naturalístico, espacial, interpessoal ou mesmo para o lado da inteligência intrapessoal.

A aprendizagem experimental foi exaustivamente utilizada por mim, como ferramental metodológico que buscava incessantemente a ruptura com o velho sistema educacional que sempre primou em colocar cada saber em caixas individuais e separadas, reforçando o procedimento de divisão de disciplinas. Através da união de professores e alunes na composição de aulas com conteúdo interdisciplinar foi possível a estruturação de aulas que versassem sobre determinado tema, a arquitetura barroca, por exemplo, nos aspectos dimensional, estético, material e representativo, através da união de esforços de disciplinas como História da Arte, THAU III, Maquete 2, Materiais. Assim, pelo somatório de conhecimento e pelo esforço vetorizado pelas professoras, pode-se chegar num resultado muito interessante, como se pode perceber nas Imagens 5 e 6, dispostas a seguir, que são

representações espaciais da arquitetura barroca, feitas na máquina de corte a laser do laboratório de Arquitetura do Unieuro.

Imagem 5 - Trabalho feito por duas equipes. A maquete da Basílica de São Pedro (Vaticano) foi feita por um grupo e a maquete espacial da topografia do Vaticano foi feita por outra equipe. Os dois grupos estavam sempre em contato para que um pudesse colaborar no processo do outro e assim construísem juntos o conhecimento.



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 6 - Trabalho feito por duas equipes. A maquete da Basílica de São Pedro (Vaticano) foi feita por um grupo e a maquete espacial da topografia do Vaticano foi feita por outra equipe. Os dois grupos estavam sempre em contato para que um pudesse colaborar no processo do outro e assim construísem juntos o conhecimento.



Fonte: Acervo pessoal.

5 PERCEÇÃO E FALA DO ALUNADO

Um dos termômetros que uso para mensurar o nível de envolvimento do alunado com a disciplina de História da Arte, seu entendimento do conteúdo e seu progresso na confecção da identidade profissional, via seara da história da arte, são os feedbacks que eu obtenho diretamente desse grupo, muitas vezes sem nem eles perceberem. Em conversas

descontraídas mapeio o discurso dos alunos para entender em qual patamar eles conseguiram chegar e de que forma eles percebem o seu desenvolvimento no campo da arquitetura, quando são solicitados a conceituar e produzir soluções arquitetônicas, sejam elas de qualquer magnitude e proporção.

As respostas positivas vêm somando e agregando forças na minha tarefa diária de ensinar os alunos a olhar, entender e recriar a partir do passado. Ricardo, um ex-aluno, há algum tempo, me presenteou com o seguinte depoimento: “como ex-aluno, digo que aprendi muito com as aulas de história da arte. Hoje, na prática, falo com meus clientes e eles ficam de boca aberta e encantados com conceitos que uso e apresento a eles para o projeto”. Uma aluna chamada Carla, que estava no penúltimo semestre do curso, em uma conversa sobre arquitetura, mercado, projeto e desenvolvimento profissional, confidenciou o seguinte: “no início, professor, eu odiava a sua disciplina. Mas com o passar do semestre e com o desenvolvimento de pesquisas que o senhor nos colocava pra fazer e buscar soluções pra os problemas apresentados, entendi que para me destacar no mercado eu tinha que mergulhar na arte para buscar diferenciais que pudessem encantar o cliente”.

Ao fim de um semestre, no último dia de aula antes da avaliação institucional, eu e as turmas, pontualmente, fazíamos um balanço do que havia sido aprendido, da importância da História da Arte no processo particular de cada uma e cada um no que diz respeito à construção de uma linguagem visual que refletisse a identidade arquitetônica própria deles como expressão de uma linha profissional. Numa determinada turma, dezessete dentre os dezenove alunos afirmaram que, mesmo não sendo uma matéria específica do curso, a disciplina em questão havia aberto janelas de possibilidade que o tecnicismo jamais poderia fazer. Claro que não foi um posicionamento unânime, enquanto um dos dois alunos que apresentavam opinião divergente afirmou que continuava sem entender o motivo pelo qual ele era obrigado a estudar História da Arte. O outro aluno, uma garota na verdade, disse que estava saindo daquele semestre com mais raiva da História da Arte do que quando ela havia ingressado.

É natural que não haja uma totalidade positiva nas opiniões, ainda mais quando se trata de um tema tão caro e que suscita lembranças no imaginário juvenil dos acadêmicos de arquitetura, como sendo uma disciplina na formação educacional de jovens que eram obrigados a decorar nomes de artistas e de escolas de arte, datas, características que muitas vezes não faziam o menor sentido, pois eram apresentadas sem uma contextualização, fosse no campo da ciência e tecnologia ou no campo da sociologia, da antropologia, da filosofia ou ainda no próprio macro-universo do comportamento humano, ou seja, da psicologia. Além disso, a história da arte mostra-se composta de uma natureza que brinca com as possibilidades de transmutação, já que conceitos como etereidade, variabilidade e fluidibilidade são características de sua estrutura vital.

Para finalizar esse tópico, trago a fala de uma das minhas ex-alunas, chamada Thayane (*sic*), que afirma o seguinte:

bom professor, eu acho que a matéria de História da Arte foi importante porque a gente estuda ao longo do período, né, vindo em THAU, todos os pedacinhos da História da Arte, tudo mais, e aí eu acho que a História da Arte, sendo uma matéria introdutória, ela dá uma visão geral pra gente do que a gente vai ver. Eu acho que dá uma boa base porque se não houvesse essa matéria de História da Arte a gente chegaria em algumas correntes estilísticas que a gente não lembra, né, que a gente até vê na escola, em artes visuais... é... sem nem lembrar né, porque algumas coisas eu nem lembrava, e aí eu acho que História da Arte foi uma matéria importante porque ela acabou introduzindo esse pensamento mais arquitetônico na gente, em relação às correntes.

Thayane (*sic*) ainda complementa sua fala, dizendo que:

foi relevante pra mim nesse sentido, eu consegui ter uma visão do geral, e até mesmo ao longo dos outros THAUs, né, eu consegui lembrar de algumas coisas que eu já tinha estudado no primeiro semestre, assim... tipo ah... fazer conexões diferentes porque não era a primeira vez que eu estava vendo aquilo, assim, estava vendo mais detalhado agora mas eu já tinha visto outras coisas, entendeu? Eu acho que é uma coisa importante. Eu achei importante por isso, porque pra mim contribuiu nesse aprendizado assim... eu realmente quando fui ver as coisas mais específicas em THAU eu consegui aprofundar mais porque eu já tinha uma base de antes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha vivência no processo do ensino da História da Arte não se constituiu, por tudo que já foi exposto aqui, numa experiência fácil. Contudo, foi um contínuo desenvolvimento de habilidades que acabaram sendo de extrema importância no meu amadurecimento, em diversos aspectos da minha existência, mas, principalmente, no que diz respeito a minha condição de educador e de pesquisador do profícuo campo das artes.

Sobrepajar as dificuldades, tendo sido elas forjadas nas incongruências da vida educacional des, agora, acadêmicas de arquitetura que estavam passando por mim, devido ao caráter de memorização atribuído à disciplina História da Arte; ou ainda solucionar as dificuldades apresentadas pela instituição, fosse da insuficiência de material didático, fosse pela falta de um apoio mais conciso no assunto transporte, no que se refere ao tirar e alune do ambiente de sala de aula e fazer com que ele experimentasse a arte apresentada em museus, galerias de arte e em centros culturais, ou equipamentos obsoletos e quase inoperantes foram, com certeza, obstáculos que fui encontrando no meu caminho de facilitador do conhecimento e que, se a lógica deveria ter sido a de minar minhas forças, o resultado foi o inverso. Com certeza, muitas vezes minha vontade era de parar ali e tomar outro rumo, mas me sentia estimulado a pensar em novas possibilidades para que o encontro

des discentes com o conteúdo se desse de forma mais profunda e marcante, para que a História da Arte pudesse ser um fator preponderante na formação identitária profissional do futuro arquiteto que, naquele momento, estava sentado numa sala de aula de uma instituição de ensino superior.

Outro aspecto que poderia ter se caracterizado como empecilho no meu caminho do ensino da História da Arte era a necessidade de administrar, em microescala, no universo acadêmico, um problema estrutural de Brasília – escassez de ambientes que fossem devotados à exposição de arte. Esse aspecto só fez com que eu sonhasse mais alto, mas dilatadamente, de formas inusitadas, a procura por soluções, se não criativas, ao menos pragmáticas, pois sempre foi um desejo meu apresentar às e aos discentes um universo novo e instigante. Dessa forma, me autoprovoquei a pensar de forma não linear para que, dentro das possibilidades, uma solução inventiva e eficaz pudesse ser encontrada.

A tenra idade de Brasília foi definitivamente um componente cerceador na propagação do conteúdo da disciplina, uma vez que todo o cenário urbano da cidade se constitui em uma sequência quase ininterrupta de blocos e mais blocos de concreto, que, sobrepostos, ganhavam a estrutura de uma cidade moderna, mas apresentavam uma infertilidade no universo da História da Arte.

O uso de metodologias não tradicionais, a busca por *approaches* diferenciados que contemplassem múltiplas possibilidades cognitivas e experimentações inovadoras foram de grande importância no enriquecimento do processo ensino/aprendizagem do binômio professor-aluno. Isso se refletia, dia após dia, na multiplicidade de leituras expressivo-simbólicas, no material estético arquitetônico que os projetos demandavam com níveis de dificuldade que iam se elevando gradativamente formaram um instrumental basilar na constituição de uma educação diferenciada, e muitas vezes, no início, criticada e desaprovada pelos alunos, mas, no fim do semestre, e até diria que ao fim do curso, compreendida, assimilada e exercitada por eles próprios, desvelada em ações como a criação e manutenção do hábito de frequentar espaços dedicados à arte, e aqui não é feita uma referência somente às galerias de arte, museus e centros culturais, mas também salas de teatro, concertos, apresentações de corais e grupos vocais e instrumentais.

Para além de problema, talvez a situação mais constrangedora com a qual eu me deparei tenha sido a forma como a disciplina era olhada por determinados colegas professores e pela própria coordenação, que num discurso quase velado, deixava transparecer a silhueta de um julgamento de valor que minimizava a essência expressiva da disciplina História da Arte, colocando-a num patamar de segundo escalão na hierarquia dos componentes curriculares.

Dessa forma, é plausível afirmar que o ensino da História da Arte se constituiu numa necessidade cuja força centrípeta era o que alimentava o meu sonho de inundar as

experiências estudantis do alunado com histórias, elementos e exemplos oriundos do universo artístico no que se definiu ser um processo histórico. Transformar a disciplina de História da Arte era um projeto de uma anamnese de um mundo pessoal, de suas expectativas, potencialidades e possibilidades rizomáticas de ser. Transformou a experiência estética simbólica existencial de alunes numa constante revisitação ao universo da perspectiva criativa identitária.

REFERÊNCIAS

- BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade: espaços, dor e desalento na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008
- CARTIER-BRESSON, Henri. **Ver é um todo: entrevistas e conversas, 1951-1998**. Edição organizada por Clément Chéroux e Julie Jones. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.
- CREEDY, Jean. Introdução. *In*: CREEDY, Jean. **O contexto social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- LUCIE-SMITH, Edward. Tendências atuais na arte contemporânea. *In*: CREEDY, Jean. **O contexto social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: ITC, 2013.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Brasília: a cidade-sonho**. História. Disponível em: <http://www.df.gov.br/historia/>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MARCUSE, Herbert, **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 2013.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e a gente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1973.

SAMPAIO, José Roberto Santos. A maquiagem nas formas espetaculares. *In*: DUMAS, Alexandra Gouveia... [et al]; CHARLOT, Bernard (organizador). **Educação e artes cênicas**: interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

SCRUTON, Roger. **Arte e imaginação**: um estudo em filosofia da mente. São Paulo: É Realizações, 2017.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. 244f. Dissertação (Mestrado em Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CORPOSOFIA©: TORNOU-SE O CORPO A CAIXA DE PANDORA?

Joviniano José Rezende de Oliveira

1 CORPOSOFIA©: O GRUPO DE MOVIMENTO E CONSCIÊNCIA CORPORAL COMO UM RECURSO DE ENSINO E APRENDIZADO DE FILOSOFIA

Como seria filosofar no/com/por meio do corpo? A necessidade de sensibilizar a reflexão filosófica e corporificar a experiência do pensamento foi o que me motivou a desenvolver, ao longo do meu percurso como professor de Filosofia e terapeuta psicocorporal da análise bioenergética, a Corposofia© como uma metodologia dinâmica de se ensinar Filosofia. O texto que segue traz uma reflexão crítica de um dos encontros que compõem a trajetória dessa composição metodológica. O encontro foi realizado na Escola Estadual Professor Coriolano Monteiro, que pertence à rede pública de ensino da cidade de Campinas-SP, no segundo semestre de 2017, durante as aulas da disciplina de Filosofia, com 23 estudantes do terceiro ano do ensino médio, na faixa entre 16 e 18 anos de idade. Todos levaram os termos de assentimento devidamente assinados, conforme exigência do comitê de ética, para a realização de uma pesquisa acadêmica. Essa experiência e outras compõem o processo de pesquisa para a escrita da tese de doutorado *Corposofia©: análise bioenergética para sensibilizar questões filosóficas*. Esse processo está registrado como um curso de formação na Biblioteca Nacional¹⁸, e, até o momento, mesmo no contexto da pandemia com aulas *online*, já foram formadas duas turmas, compostas de educadores, terapeutas corporais e outros profissionais da gestão de pessoas. Seus depoimentos¹⁹ foram muito decisivos para a continuidade desse caminho, que pode contribuir para a formação tanto de professores que valorizem a *autopercepção* como base da autonomia, como de um público mais geral que busque o *cuidado de si* e o autoestudo como base para uma educação mais conectada aos nossos corpos e às demandas socioemocionais do mundo atual. Já temos uma nova turma confirmada para o primeiro semestre de 2021, e a história da Corposofia© continua sendo escrita.

A sensibilização é fundamentada na análise bioenergética, uma abordagem terapêutica desenvolvida por Alexander Lowen e John Pierrakos, ambos discípulos de Wilhelm Reich, um dos pioneiros da psicoterapia corporal. A análise bioenergética não só nos auxilia a perceber e mapear os locais de maior tensão corporal, mas também procura flexibilizá-los. O Grupo de Movimento (GM) e Consciência Corporal é uma modalidade desse trabalho corporal em grupo, com o objetivo de levar “o participante a um processo de

¹⁸ RDA: 02293BN.

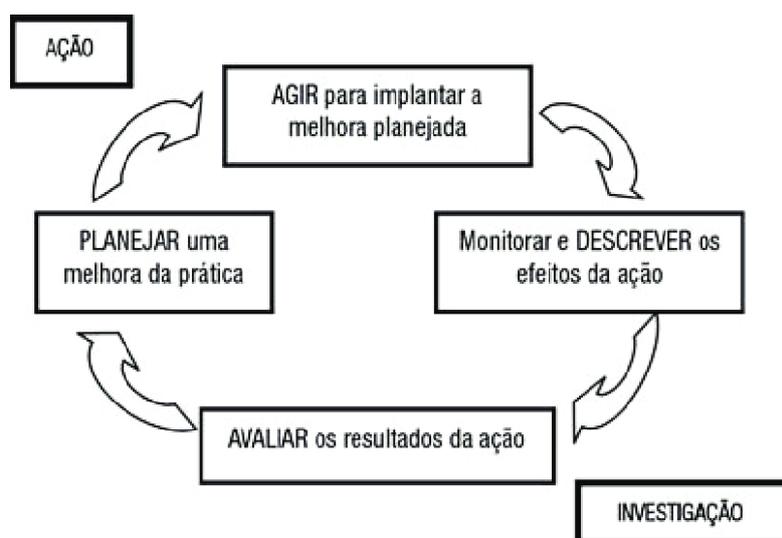
¹⁹ Depoimentos da primeira turma formada no módulo básico, disponíveis no site: www.corposofia.com.br.

sensibilização e conscientização corporal, de modo a melhorar sua percepção de si mesmo” (GAMA; REGO, 1994, p. 18). O objetivo é identificar e acolher as emoções, o que favorece a propriocepção dos participantes.

São muitos os filósofos que defenderam que o conceito é algo abstrato, todavia, para autores contemporâneos como Deleuze e Guattari, o pensamento é imanente à vida: “o filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. [...] os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Inspirado nessa definição, o professor Silvio Gallo propõe-nos pensar a aula de filosofia como uma “oficina de conceitos”, na qual a sensibilização é uma etapa anterior à problematização: “a sensibilização é o componente afetivo com o tema trabalhado” (FILOSOFIA...). Sem a percepção do problema, não há processo filosófico possível; já os estudantes bem sensibilizados o perceberão como parte do cotidiano, e não de forma alienada do contexto no qual estão inseridos.

A pesquisa-ação é nossa base metodológica, mas, por ser mais aberta e versátil, um risco que corremos é perder o foco em meio a muitas referências. Por isso, para avaliar esse processo, David Tripp (2005) buscou organizar a pesquisa-ação (ou investigação-ação) em um ciclo básico de realização composto por quatro fases, que perpassam o plano da ação e da investigação: primeiramente, há um planejamento; depois, uma ação na qual o planejamento é aplicado; em seguida, a descrição dos efeitos da ação; e, por fim, a avaliação dos resultados da ação.

Figura 1 - O ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

As oficinas são planejadas para flexibilizar a resistência ao contato e nos permitir ser afetados pela experiência, sendo o corpo o caminho para o afeto, um dos pilares da

formação da subjetividade. Nesse caminho, a filosofia deixa de ser um reservatório de definições congeladas e passa a ser problematizada, permitindo que novos conceitos sejam criados, desconstruídos e recriados.

2 VOCÊ SE TOCA? SOBRE COMO NOSSOS CORPOS SE TORNARAM INTOCÁVEIS

A proposta original da Corposofia© é acompanhar nosso processo formativo, que se inicia com o embrião e se desenvolve na direção cefalocaudal. Quando esse desenvolvimento ocorre de maneira harmoniosa, os principais segmentos corporais ficam menos bloqueados, mas, devido à nossa educação e aos sistemas de crenças que negam o fluxo livre da nossa vitalidade, nós formamos o que o médico e psicanalista Wilhelm Reich chamou de couraças musculares (REICH, 1998). Nesse sentido, as oficinas da Corposofia© buscam sensibilizar e flexibilizar essas couraças e associá-las às questões filosóficas fundamentais à nossa existência.

Inicialmente, minha intenção era propiciar, entre os estudantes, a conexão entre os conflitos, as dificuldades de comunicação nas relações interpessoais, e as couraças musculares pensadas por Wilhelm Reich, que se dispõem fisicamente de cima para baixo: ocular, oral, cervical, torácica, diafragmática, abdominal e pélvica. Portanto, o trabalho se iniciaria com a faixa ocular, que associei com a questão do estranhamento como a primeira atitude filosófica. Porém, ao comentar sobre isso com o prof. Dr. Adilson Nascimento, orientador da minha pesquisa de doutorado, ele me alertou que, no embrião, o primeiro desdobramento do sistema nervoso é a pele.

O sistema nervoso central, cuja função principal é manter o organismo informado do que está se passando fora dele, desenvolve-se como a porção da superfície geral do corpo embriônico que se vira para dentro. O restante do revestimento de superfície, após a diferenciação do cérebro, da medula espinhal e de todas as demais partes do sistema nervoso central, torna-se pele e seus derivados: pelos, unhas e dentes. Portanto, o sistema nervoso é uma parte escondida da pele ou, ao contrário, a pele pode ser considerada como a porção exposta do sistema nervoso (MONTAGU, 1988, p. 22-23).

Em busca de sensibilizar a questão da pele e do contato, elaborei a primeira oficina da Corposofia©, que ocorreu em 2013 na Escola Estadual Professor Coriolano Monteiro, da rede pública estadual de Campinas, contando com a participação de todas as turmas de ensino médio dos períodos diurno e noturno. A segunda experiência foi aplicada em 2014 e contou com a participação de apenas uma turma de terceiro ano do ensino médio. Em ambas, a proposta visou sensibilizar a questão filosófica da cisão corpo/ mente, ocorrida na sociedade moderna, e refletir sobre como esse afastamento da dimensão corpórea se refletiu na atitude de priorizar os sentidos de distância, como visão e audição, com uma depreciação do tato como sentido da proximidade. A partir disso, elaborei a pergunta: “Tornaram-se os

corpos intocáveis como a Caixa de Pandora?”. Assim, o mito da Caixa de Pandora foi a metáfora viva para problematizar os medos e anseios que ocultamos nas relações humanas, cada vez mais frias e distantes, especialmente com o crescente aumento das relações virtuais, cuja contrapartida tem sido o aumento das queixas de solidão, depressão, e dos casos de suicídio. Por que não nos tocamos ou nos abraçamos demoradamente? O que fez de nosso corpo intocável? Quais seriam os limites seguros para o toque ser afetivo e não invasivo? Vale ressaltar que essa experiência foi realizada em 2013, em um contexto em que o distanciamento social não era imposto, como agora na pandemia de 2020 e 2021.

Em 2013, concomitantemente à primeira experiência, a escola estava realizando um projeto transversal com o tema “Você tem medo do quê?”, estimulada por um concurso de redação da EPTV. No terceiro bimestre daquele ano, ao chegar à turma do terceiro ano B, percebi uma diferença no “clima da sala” – tinha preparado alguns exercícios de revisão sobre os diferentes exemplos de raciocínio indutivo e dedutivo, os princípios de identidade e não contradição, e o silogismo aristotélico. Ao apresentar a proposta da aula, um dos estudantes me interrompeu: “A professora de sociologia pediu para a gente te perguntar uma coisa: por que a gente tem medo da morte? Todos nós falamos dos nossos medos na aula de Sociologia, e o medo mais geral foi esse. Por quê?”. Fiquei surpreso, pois isso saía do *script* da aula preparada. No entanto, um dos elementos da pesquisa-ação é se permitir ser afetado pelas demandas concretas, e como professor-pesquisador eu devolvi a questão para a sala, na intenção de ouvir o que os alunos tinham discutido e o que sentiam sobre esse tema. Mesmo assim pude perceber minhas tensões corporais aumentarem e ativarem meu estado de alerta, pois essa é uma questão delicada para mim.

Naquela ocasião, não contei minha experiência inicial com a morte do meu pai aos quatro anos de idade; hoje em dia, começo minha apresentação dizendo “comecei a fazer filosofia com quatro anos de idade, pois foi aí que uma questão essencial me visitou: qual o sentido da vida?”. Desse modo, essa turma de 2013 me convidou a apresentar a questão da morte e do sentido da vida como uma das mais fundamentais para a Filosofia, e me fez refletir sobre o lugar que a sociedade contemporânea confere à morte, como um momento solitário e frio, num quarto de hospital, por exemplo, e que isso certamente influencia a nossa percepção atual da perda de sentido da vida.

Naquela mesma época, em uma reunião de professores, a coordenadora escolar apresentou os resultados da sensibilização sobre o tema “Você tem medo do quê?”, e a reação dos professores foi de congelamento. Tive o ímpeto de lhes perguntar: “Como estão seus corpos agora? Como é o medo em nossos corpos?”. Os professores responderam: “Minhas mãos gelam”; “Eu fico tremendo por dentro”; “Eu fico sem saída, sem saber o que fazer”. Devolvi a questão: “O que você faria para sair desse lugar?”. Mostrei em seguida o projeto piloto da “Caixa de Pandora”, que iria aplicar em uma sala para trabalhar a questão do contato com a pele e as emoções. Percebi que era o momento de contar esse mito e buscar,

junto ao grupo, possibilidades para construir a esperança a partir do corpo. Essa reunião disparou de fato uma ação conjunta. Com o apoio da coordenadora ao longo dos encontros semanais de trabalho coletivo, o grupo foi estruturando a ação. Meu plano de projeto piloto com apenas uma turma foi abandonado, pois um desafio ainda maior apareceu. Como a narrativa do mito havia tocado o grupo de professores, ficou decidido que a estratégia inicial seria contar o mito em todas as salas do ensino médio.

A percepção das tensões corporais causadas pelo medo possibilitou que a consciência corporal, a respiração e o toque fossem apresentados como alternativas para a construção da esperança a partir do *grounding*, como “enraizamento do corpo na terra”. Com a prática do *grounding*, procurei oferecer aos estudantes uma maior conexão com a realidade e incitá-los à reflexão e à busca de soluções para os conflitos subjetivos e os desafios da realidade atual.

Para introduzir a questão temática do encontro e articular a discussão em sala de aula, elaborei um material informativo e argumentativo. Apresentado abaixo, este material foi utilizado tanto em 2013 quanto em 2014.

Quadro 1 – Material informativo e argumentativo utilizado

(continua)

Nossa sociedade ocidental negligenciou os sentidos... Para se comunicar, terminou por se apoiar maciçamente nos sentidos de distância, visão e audição. Quanto aos sentidos de proximidade, paladar, olfação e tato, proscreeu-os, especialmente o último, embora, desde o processo embriológico, a pele tenha se constituído como o nosso órgão maior e mais sensível, o que faz do “tato a matriz de todos os sentidos” (MONTAGU, 1988, p. 30).

Quando, no cotidiano, uma pessoa não está conectada consigo e com a realidade, nós geralmente dizemos: “Essa pessoa não se toca”, ou seja, ela não percebe a vida de maneira real ou adequada. E como fica o nosso corpo numa cultura que prioriza o pensar e não o sentir, e que valoriza a aparência e não os valores da essência, tais como verdade, paz, retidão e respeito?

Para nos ajudar nessa reflexão, vamos recorrer, como mencionamos, a uma narrativa mitológica – enfatizando que, aqui, tal narrativa é um recurso para potencializar a discussão, e não exatamente o objeto de uma análise aprofundada (do mito e suas nuances). Assim, em que medida o mito da Caixa de Pandora pode nos auxiliar a refletir sobre como tratamos nossos corpos? Eis a narrativa:

Prometeu, deus cujo nome em grego significa “aquele que vê o futuro”, doou aos homens o fogo e as técnicas para acendê-lo e mantê-lo. Zeus, o soberano dos deuses, se enfureceu com esse ato, porque o segredo do fogo deveria ser mantido entre os deuses. Por isso, ordenou a Hefesto (deus do fogo e habilidades técnicas, dos metais e da metalurgia), que criasse uma mulher que fosse perfeita, e que a apresentasse à assembleia dos deuses. Atena, a deusa da sabedoria e da guerra, deusa da estratégia em guerra, da civilização, da sabedoria, da arte, da justiça e da habilidade, vestiu essa mulher com uma roupa branquíssima e adornou-lhe a cabeça com uma guirlanda de flores, montada sobre uma coroa de ouro. Hefesto a conduziu pessoalmente aos deuses, e todos ficaram admirados; cada um lhe deu um dom particular:

Quadro 1 – Material informativo e argumentativo utilizado

(conclusão)

Athena lhe ensinou as artes que convêm ao seu sexo, como a arte de tecer; Afrodite lhe deu o encanto, que despertaria o desejo dos homens; As Cárítes, deusas da beleza, e a deusa da persuasão, ornaram seu pescoço com colares de ouro; Hermes, o mensageiro dos deuses, lhe concedeu a capacidade de falar, juntamente com a arte de seduzir os corações por meio de discursos insinuantes. Depois que todos os deuses lhe deram seus presentes, ela recebeu o nome de Pandora, que em grego quer dizer “todos os dons”. Feita à semelhança das deusas imortais, destinou-a Zeus à espécie humana, como punição por terem os homens recebido de Prometeu o fogo divino.

Finalmente, Zeus lhe entregou uma caixa bem fechada, e ordenou que ela a levasse como presente a Prometeu. Entretanto, ele não quis receber nem Pandora, nem a caixa, e recomendou a seu irmão, Epimeteu, que também não aceitasse nada vindo de Zeus. Epimeteu, cujo nome significa “aquele que reflete tarde demais”, ficou encantado com a beleza de Pandora e a tomou como esposa. Epimeteu tinha em seu poder a Caixa de Pandora que outrora lhe haviam dado os deuses, que continha todos os males. Avisou à mulher que não a abrisse.

Pandora não resistiu à curiosidade. Abriu-a e os males escaparam...

Da caixa de Pandora escaparam a Senilidade, a Insanidade, a Doença, a Inveja, a Paixão, o Vício, a Praga, a Fome e todos os outros males, que se espalharam pelo mundo e tornaram miserável a existência dos homens a partir de então. Epimeteu tentou fechá-la, mas só restou dentro a Esperança, uma criatura alada que estava prestes a voar, mas que ficou aprisionada na caixa [...] e é graças a ela que os homens conseguem enfrentar todos os males e não desistem de viver (CHALITA, 2004, p. 26).

Fonte: Elaboração própria.

2.1 GRUPO DE MOVIMENTO: A CAIXA DE PANDORA

A proposta do Grupo de Movimento consistiu em sensibilizar o corpo como a intocável Caixa de Pandora. Busquei apresentar a postura corporal e existencial do *grounding*/enraizamento como um lugar seguro, um suporte para as emoções, fossem elas agradáveis ou não. Além disso, o toque (massagem em si e na mão do colega) foi apresentado como uma possibilidade de aproximação, a partir da perspectiva da escuta de si mesmo e da escuta do outro.

Segue abaixo a parte prática do encontro, em 2013 e 2014. De forma geral, ambas contaram com as mesmas atividades.

O encontro se iniciou com o grupo de pé. Pedi que todos respirassem profundamente, realizando um *escaneamento* interno do corpo, e percebessem os pontos de tensão. Os alunos foram estimulados a caminhar pela sala, a se situar nesse espaço e senti-lo como um lugar seguro. Partindo do princípio de que a maioria não estava aquecida para uma atividade que envolvesse o corpo ativamente, iniciamos, em círculo, um trabalho nas articulações, realizando movimentos de rotação leve nos calcanhars, joelhos, cintura, ombros, mãos e pescoço. Os movimentos foram acompanhados de respirações mais profundas.

Em seguida, começamos a perceber nosso espaço corporal. De pé, com as palmas das mãos voltadas para fora, procuramos abrir os braços para ver a sua dimensão e alcance. Como as palmas das mãos estavam para fora, convidei o grupo a realizar movimentos

circulares com os braços, tanto para as laterais quanto para cima e para baixo, com o intuito, assim, de perceber e estabelecer tais limites claramente. Ao fazer esse exercício junto com os estudantes, perguntei: “Vocês percebem o seu espaço corporal? Vocês têm facilidade ou dificuldade de perceber e dar limites?”. Após uma pausa, acrescentei: “Como é isso na sua vida?”. Na sequência, sugeri ao grupo que andasse livremente pela sala e formasse duplas para a realização de um exercício que chamei de “Invasor”.

Como nossa pele representa o limite de separação do nosso corpo com o ambiente, solicitei às duplas que escolhessem uma pessoa para ser o “invasor”, e a outra, o “defensor”. Este último deveria se defender do “invasor” e, assim, garantir seu espaço. Isso foi feito de forma suave, com o objetivo único de que os estudantes percebessem os limites de espaço. Em duplas, um ficou de frente para o outro, em silêncio. O “invasor” tentava entrar no limite do outro, que estava com os braços estendidos e as palmas das mãos para fora. O “invadido” tentava se defender da mesma maneira. Depois de em média um ou dois minutos, solicitei que mudassem de função na atividade, de modo que o “invasor” seria o “invadido” e vice-versa. Por fim, pedi que cessassem o movimento e, em silêncio, respirassem e refizessem os próprios limites, então sem as ameaças do “invasor”. Enquanto isso, eu dizia para o grupo: “Perceba em qual parte do corpo você se sustentou para se defender. Você utilizou mais os braços ou as pernas? Você pensava antes de agir ou agia por impulso e só depois pensava?” Após uma pausa para que os participantes refletissem sobre a questão dos apoios corporais, pedi para que compartilhassem como havia sido a experiência tanto de invadir como de se defender. O tempo de partilha durou em média dois minutos.

Findada a atividade, retomei o mito. Disse que, ao abrir a Caixa de Pandora, tomamos contato com muitas experiências e sentimentos que julgamos negativos, como o medo e a insegurança. Mas, como vimos a partir da narrativa, resta a esperança como uma força capaz de oferecer suporte para seguir adiante. Solicitei, portanto, que relacionassem as reflexões compartilhadas (sobre em qual parte do corpo cada um se apoiou para dar suporte e sustentação ao movimento) com o tema da esperança: “Onde você se apoiou e confiou? Esse mesmo movimento geralmente acontece na sua vida?”

Depois dessa nova partilha das duplas, orientei que todo o grupo se organizasse novamente em círculo. Convidei um estudante para realizar um teste de firmeza e força muscular. Pedi que, a princípio, ele permanecesse simplesmente parado. Pressionei suavemente seu ombro e pedi para que percebesse o quanto estava forte e firme o suficiente para resistir à pressão exercida. Fiz o mesmo movimento de empurrar para trás no outro ombro. Após esse registro perceptual, a postura corporal do *grounding* foi apresentada. Orientei que o estudante voluntário se mantivesse de pé, com os pés afastados na distância dos ombros e voltados para frente, com os joelhos um pouco flexionados (de forma a estruturar melhor o próprio corpo e sentir os pés mais firmes no chão) e mais soltos, e que deixasse a pelve mais presente. Convidei o grupo a mover um pouco a pelve, para frente e

para trás, e, em seguida, a encontrar uma forma confortável para essa parte do corpo, percebendo a coluna sobre o quadril e a cabeça sobre o pescoço de forma firme, mas relaxada, e respirando profundamente para ficar mais presente naquele momento. Fiz novamente o teste muscular, realizando a pressão no ombro. Perguntei se ele havia sentido alguma diferença, ou aumento de força ou firmeza. Ele disse que sim, e a sala toda concordou.

A partir disso, pedi para que se reorganizassem novamente em duplas, pois realizaríamos outra vez o exercício do “invasor” a partir dessa postura mais enraizada. Eles revezaram entre si os papéis de “invasor” e “defensor”. Depois, perguntei se haviam sentido diferença no movimento após o *grounding*.

Convidei o grupo para que caminhasse novamente pela sala e, em seguida, parasse e ficasse como uma estátua, aumentando as tensões corporais percebidas. Por exemplo, se percebessem muita tensão no pescoço, que a aumentassem; se a sentissem nos ombros suspensos, que aumentassem essa sensação e tentassem andar assim. Enquanto andavam, eu perguntava: “Como está sua respiração nessa postura corporal? É fácil respirar e se mover desse modo?”. Depois de cerca de dois minutos, pedi aos estudantes que se desfizessem das tensões e respirassem normalmente, que caminhassem buscando os olhares dos colegas e que, aos poucos, fossem descongelando as tensões com alongamentos e respirações mais profundas.

Após a narrativa do mito da Caixa de Pandora, solicitei aos estudantes – especialmente os dos primeiros anos do ensino médio do período da manhã – que escrevessem sobre seus medos e esperanças em pequenos papéis. Fixei dois cartazes, cada um num canto da sala: num estava escrito “medo”, e no outro havia a imagem de um sol com a palavra “esperança”. Nesses cartazes, eles colaram os seus papéis já preenchidos. Logo após esse encontro a professora de Português trabalharia a canção “O sol”, da banda Jota Quest. Considerei então viável, para tratar a questão do medo, ouvirmos tal canção. Antes de acionar o *play* no aparelho de CD, fiz esta pergunta para a turma: “Como é o medo em seu corpo?”, e juntos fizemos o movimento de caminhar com as tensões, exagerando-as quando o grupo ia em direção à palavra “medo”, e desfazendo-as quando caminhava em direção à imagem do sol e à palavra “esperança”. A maioria dos grupos, por conhecer a música, acabou cantando junto. Finalizamos o encontro em *grounding* e com respirações profundas.

Especificamente sobre a atividade no ano de 2014, esta foi realizada com apenas uma turma (terceiro ano A). Tratava-se de uma turma menor, com apenas 25 alunos, que já havia participado do trabalho em 2013. Eu repeti o exercício do “invasor” e acrescentei ao trabalho em dupla uma pergunta: “Como você gostaria de ser tocado?”. Solicitei que cada um dissesse em voz alta a forma como gostaria de ser tocado pelo colega. Em seguida, pedi que um de cada vez oferecesse as mãos para o colega e tocasse o outro da maneira como

gostaria de ser tocado. Depois disso, orientei que a dupla se agradecesse mutuamente pela experiência e que a compartilhasse com os demais.

Para encerrar essa parte do encontro, pedi que os estudantes retornassem ao círculo e entrassem em *grounding*, respirando e se preparando para a última vivência. Nós devíamos nos virar para o colega que estava à direita e experimentar os **quatro tipos de toques**. O primeiro que experimentamos foi o **toque ar**: tocamos o ombro do colega de forma suave, soprando como se fosse um vento e permitindo que o corpo da pessoa respirasse através das nossas mãos, como se estas fossem uma nuvem ou uma esponja porosa que não oferecesse resistência ao corpo. O segundo foi o **toque fogo**: estimulamos a região dos ombros e das costas com palmadinhas agitadas e finalizamos como se estivéssemos tirando poeira da roupa do colega. O terceiro foi o **toque água**: convidei os participantes para que tocassem com mais suavidade, deslizando as mãos nos ombros e nas costas, como se fosse água a escorrer pelo corpo. Na cabeça poderiam ser feitos movimentos com os dedos, como se o dedilhar fossem gotas de água. O quarto e último foi o **toque terra**: trata-se de um toque mais firme que, embora não “aperte” o colega, busca oferecer segurança, firmeza, tônus muscular e contorno corporal – toque, portanto, ainda mais afinado com o tema da esperança no corpo e a confiança na vida. Finalizamos com respirações profundas, deixando a energia fluir para os pés e relaxando.

Cabe registrar que esses quatro tipos de toque são inspirados na biossíntese de David Boadella, compilados de forma muito didática pelo professor Luis Gonçalves Boggio em seu manual sobre o toque bioenergético (BOGGIO, 2003, p. 20-21).

2.2 QUESTIONÁRIO APLICADO EM SALA DE AULA SOBRE O TEMA PROPOSTO

Para refletir sobre os impactos da dinâmica do Grupo de Movimento na problematização sobre a cisão corpo/mente em nossa sociedade atual, entreguei um questionário aos estudantes participantes, conforme descrito abaixo.

Quadro 2 – Material reflexivo respondido pelos estudantes

(continua)

Após ouvir a narrativa do mito da Caixa de Pandora e realizar as atividades do Grupo de Movimento, responda:

1. Você já havia relacionado a narrativa da Caixa de Pandora com as emoções e as sensações do seu corpo?
2. Percebeu alguma mudança no seu corpo com o Grupo de Movimento? Se houve mudança, qual foi?
3. Nós trabalhamos exercícios de percepção corporal e limites para encontrar nosso espaço no dia a dia. Você tem se percebido e encontrado seu espaço na vida?
4. Na dinâmica em que trabalhamos a defesa e a invasão, o que foi mais difícil?
5. Em que parte do corpo inicialmente você se sustentou? (Relacione isso com o tema da esperança).

Quadro 2 – Material reflexivo respondido pelos estudantes

(conclusão)

6. Você conhecia o exercício de *grounding* (enraizamento)? Sentiu diferença em sua estrutura corporal depois de fazê-lo?
7. Por fim, faça uma reflexão sobre o mito que trabalhamos e o Grupo de Movimento, tendo em mente a seguinte questão: “O que eu levo daqui em diante para a minha vida?”.

Fonte: Elaboração própria.

2.3 SOBRE A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: A CAIXA DE PANDORA COMO UM PROCESSO TRANSDISCIPLINAR

Em 2013, nas primeiras séries, juntamente com a professora de português que sugeriu o trabalho com a canção “O sol”, da banda Jota Quest, as turmas, no final do processo, produziram uma história em quadrinhos em que apareciam seus medos e também alternativas de esperança.

Nos segundos anos do ensino médio foi diferente. O mito foi contado a partir da experiência com a fita de Moebius, que estava sendo trabalhada nas aulas de artes junto à obra *Caminhando*, de Lygia Clark. A proposta da professora era a de que os estudantes confeccionassem as fitas e que, enquanto as cortassem com a tesoura, conforme a proposta da Lygia Clark, pensassem sobre os seus medos. Esse processo interativo aparentemente simples é muito profundo. A necessidade de atenção e foco no processo de percorrer e cortar a fita levou os estudantes à introspecção e à reflexão. Ao contar o mito da Caixa de Pandora, levei papéis picotados para a sala de aula, além de lápis de cor e canetinhas coloridas. Depois de falarem sobre como o medo se expressava no corpo e como isso vinha sendo processado na aula de artes, sugeri que os estudantes escrevessem palavras de esperança em cada papelzinho.

Nos terceiros anos, pude aplicar na íntegra o que tinha programado inicialmente para o projeto piloto nas quatro salas de ensino médio, sendo duas do período da manhã e duas da noite. O Grupo de Movimento e Consciência Corporal se iniciou com alongamentos e respirações mais profundos, com indagações sobre as contrações corporais (incluindo os exageros), e com o caminhar pela sala com a seguinte questão: “Como é o medo no seu corpo? Como é isso na sua vida?”. A reação inicial dos alunos, especialmente os que se interessavam pelas aulas de filosofia, foi de estranhamento: “Mas o que esses exercícios têm a ver com filosofia? Nossa aula agora é educação física? Para que fazer essa dinâmica?”

Sempre utilizei o recurso do humor para atravessar essa defesa, dizendo que essa reação já demonstrava que a questão da cisão entre pensar e sentir estava presente nos dias atuais. Os questionários foram respondidos pela maioria dos estudantes, e eu avisei que aquele tema seria também trabalhado por professores de diferentes disciplinas.

Foi realizada outra reunião entre os professores da escola após a aplicação das vivências nas turmas de ensino médio. A turma decidiu manter a proposta original: a de que

os primeiros anos realizariam as histórias em quadrinhos; os segundos, uma versão da obra de Lygia Clark; e os terceiros, a confecção de caixas tridimensionais que trariam as expressões de medo e esperança em forma de desenhos feitos pelos estudantes.

Para os terceiros anos, as tarefas foram divididas entre os professores, mas com a certeza de que todos poderiam ajudar em qualquer uma das tarefas, tendo em vista que o trabalho era coletivo. Os professores de Matemática retomariam a questão geométrica do formato da caixa, contribuindo para a sua confecção, e os demais professores das diferentes disciplinas utilizariam suas aulas para realizar os desenhos com a colaboração do professor de artes das diferentes turmas, num processo que envolveu toda a equipe.

Esse movimento coletivo pode ser chamado de transdisciplinar. Na modernidade, a separação das disciplinas, como Biologia e Física, por exemplo, se deu a partir da crença de que a racionalidade humana era capaz de compreender as leis da natureza para controlar e dominar fenômenos. Desde Aristóteles, o raciocínio lógico segue três princípios: identidade, não contradição e terceiro excluído. Por exemplo, ou isto é uma cadeira ou isto não é uma cadeira – o mesmo objeto não pode ser e não ser ao mesmo tempo, essa terceira opção é excluída.

No entanto, em *O manifesto da transdisciplinaridade*, Basarab Nicolescu defende que a descoberta do físico Max Planck sobre o *quantum* colocou em xeque os pilares da física clássica, propondo novos conceitos como a não separabilidade (causalidade global) e expandindo nossa concepção de realidade. Ao contrário dos corpúsculos e ondas, os *quanta* não têm localização precisa. O indeterminismo quântico não significa imprecisão, mas nos permite questionar o que chamamos de realidade do ponto de vista tanto ontológico como pragmático. Ao se inspirar no comportamento dos *quanta*, Nicolescu propõe outra lógica ao trabalho transversal baseada em três pilares: os níveis de realidade, o terceiro incluído e a complexidade. Diferentemente da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, mesmo sendo complementar às pesquisas disciplinares, não tem um objeto e possui uma estrutura descontínua, como um espaço aberto. Ela se interessa pela dinâmica gerada pela ação dos diferentes níveis de realidade ao mesmo tempo (NICOLESCU, 1999).

Em 2013, o grupo de professores passou a tomar a experiência como transdisciplinar. A própria construção coletiva envolveu um processo inclusivo (terceiro incluído), já que mobilizou estudantes e professores e abarcou muitos saberes a partir de um diálogo coletivo.

A vivência em sala de aula nos remete a um nível da realidade que pode ser percebido, e não definido. Particularmente, posso dizer que, ao colocar minha atenção no corpo e na linguagem pré-verbal, também me dispus a acessar outro nível de realidade, o inconsciente, o não dito. Coloquei-me, então, disponível para a empatia ao perceber o corpo e o campo relacional do grupo, utilizando meu próprio corpo, o contato e a sensação.

Uma experiência que me marcou durante a confecção das caixas foi quando os estudantes estavam desenhando sobre seus medos e esperanças. Um aluno muito introspectivo e muito interessado em filosofia estava olhando demoradamente para o papel e não desenhava. Ora olhava para o papel, ora para mim. Então lhe ofereci ajuda e ele aceitou, com uma condição: eu deveria compartilhar o meu medo. Conteí a experiência precoce que tive com a morte de meu pai; que, quando tinha crises de pânico, sentia que estava morrendo; e que tinha muito medo de minha mãe também morrer. Ele ficou comovido e disse que sentia muito por mim. Perguntou se meu desenho sobre a esperança tinha a ver com a possibilidade de minha mãe viver para sempre. Questionei se isso era possível. Ele disse que não. Foi então que compartilhei com ele que, depois de muito trabalhar essa questão, minha esperança era aceitar com naturalidade o fluxo da vida. Ele me olhou e ficou em silêncio. Perguntei se ele queria me contar algum medo. Ele disse que não, mas que naquele momento sentia que era hora de desenhar...

Desde o início, a experiência da Caixa de Pandora foi um desafio para estar *grounded*/enraizado e checar minha vulnerabilidade como uma disposição para facilitar um espaço de aprendizagem mais profunda. Na experiência descrita anteriormente, na qual eu conteí meu medo e esperança para o estudante que estava com dificuldade em desenhar, percebi que estar em *grounding* e ser verdadeiro foram elementos capazes de construir empatia, o que abriu o caminho para a expressão.

No final do semestre, o grupo de professores propôs uma exposição dos trabalhos finais, tanto do ensino fundamental como do médio. Uma sala foi reservada para esse propósito e a montagem foi coletiva.

Figura 2 – Preparação da sala para a apresentação dos trabalhos finais.



Fonte: Registro feito pelo autor.

Como pode ser visto logo abaixo, na mesa à direita ficaram as histórias em quadrinhos, e, dependuradas no teto e na parede ao fundo da sala formando uma cortina, as fitas de Moebius.

Figura 3 – Registro do projeto transdisciplinar *Você tem medo de quê?*



Fonte: Registro feito pelo autor.

Os segundos anos confeccionaram as “cortinas do medo”, formadas pelas fitas de Moebius dependuradas no teto, enquanto as cortinas da parede encobriam espelhos. Ao questionar os estudantes sobre o que fazer com as palavras de esperança escritas pelo grupo, eles disseram que os mais curiosos abririam as cortinas e se deparariam com a própria imagem e com um pequeno envelope abaixo com as palavras de esperança, que poderiam ser levadas para casa como uma mensagem.

Figura 4 – Cortina de medos, a imagem de si e as palavras de esperança



Fonte: Registro feito pelo autor.

No centro da sala, encontramos as caixas tridimensionais feitas pelos terceiros anos do ensino médio. Elas contêm no lado externo os desenhos dos medos compartilhados pela turma e expressos nos desenhos.

Figura 5 – Registro das caixas tridimensionais



Fonte: Registro feito pelo autor.

Aqui teço uma relação com a transdisciplinaridade. De maneira geral, os autores que a defendem valorizam o caráter afetivo no processo educativo. A pesquisadora brasileira Ivani Fazenda relatou que, num congresso realizado em 2007, em Barcelona, muitos autores priorizaram a lógica do terceiro incluído e valorizaram palavras como: “espera, coerência, humildade, respeito e desapego” (FAZENDA, 2008). Dentre esses autores, estavam Edgar Morin, Raul Motta, Gaston Pineau e Emilio-Roger Ciurana. Eles construíram um esboço do “Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação”. E, ao analisar a Caixa de Pandora como experiência inicial da Corposofia© posso associá-la a uma das propostas desse Decálogo: “9. Projeção na Educação, dar respostas a uma formação integradora, sustentável e feliz” (FAZENDA, 2008, p. 102). Essa vivência me transmitiu, como professor-pesquisador, a potência da sensibilização por meio do trabalho psicorporal e seus desdobramentos para além das quatro paredes da clínica onde ele se originou e até mesmo da sala de aula para onde foi pensado.

2.4 REFLEXÕES SOBRE AS DUAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS INICIAIS DA CORPOSOFIA©

Ao analisar as devolutivas das turmas do projeto transdisciplinar em 2013 e 2014, a maioria dos estudantes relatou diferença na percepção de si após aprenderem a postura do *grounding*, especialmente em relação à sustentação e firmeza em suas próprias pernas e à capacidade de se defenderem no exercício do invasor.

Em 2013, nas aulas de artes, em que foram confeccionadas as fitas de Moebius como um caminho para contar sobre os medos, nosso grupo de professores desconhecia o quanto essa imagem poderia ser importante para um processo que envolvia a subjetividade e a relação humana.

Muitos campos de estudo se utilizaram da fita de Moebius como referência ao processo de conhecimento, como a teoria do caos, a psicanálise de Lacan, os vetores corporais do movimento de Laban e a filosofia de Deleuze e Guattari. Para estes dois últimos, filosofar é criar conceitos a partir do caos – nessa direção, o processo de subjetivação não ocorre de forma linear (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Os limites entre o eu e outro, entre o eu e o ambiente, não são formados por uma estrutura rígida, mas rizomática, e subjetivar-se não é se retirar do mundo (transcender), mas se reconhecer como parte de um processo no qual a subjetivação emana do próprio fluxo da vida. Sobre isso, Gelamo comenta:

Se se pensar a subjetividade como um processo de singularização, ela não está nem do lado de dentro nem do lado de fora. A subjetivação é um movimento que habita o dobrar-se da linha. Isso se dá como na fita de Moebius, em que não se pode mais separar o dentro e o fora. Apenas podemos dizer que existe uma superfície que, ao dobrar-se cria desacelerações no caos da imanência. (...) Assim é no dobrar-se da linha que o indivíduo se subjetiva de determinado modo, ou seja, os modos de subjetivação são justamente dobras da imanência (GELAMO, 2009, p. 145-146).

A disposição de desdobrar um projeto piloto idealizado para ser executado com apenas uma turma em um trabalho transdisciplinar me provocou a atuar na lógica da complexidade e do terceiro incluído. Nesse espaço, a filosofia é fundamental, porque é radical em sua reflexão sobre as questões fundamentalmente humanas. Mas, nesse vasto campo, uma disciplina não é capaz de abarcar a complexidade da questão, foi necessário ser *trans*, e se deixar atravessar pelos afetos despertados.

Podemos recordar a pergunta de Spinoza: “O que pode o corpo?”. Tal pergunta continua em aberto, pois nos convida a experimentar, de modo que o objetivo primeiro do projeto não foi perdido, mas ampliado. Como processo de pesquisa-ação em devir, a Corposofia©, desde a sua origem, trouxe o envolvimento afetivo e a participação coletiva. Não me limitei a levantar dados e realizar relatórios a serem arquivados, mas passei a interagir na realidade pesquisada para equacionar problemas, além de propor soluções coletivas concretas. Assim, a pesquisa-ação não favoreceu a resolução da questão sobre a importância ou não do Grupo de Movimento nas perguntas dirigidas aos estudantes. Porém, favoreceu o momento da pesquisa, a fim de esclarecer o caminho que eu estava escolhendo trilhar. Para Thiollent, um dos objetivos da pesquisa-ação é contribuir para “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento, ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 2003, p. 16).

Na experiência de 2014 procurei observar de maneira mais focada a conexão dos exercícios de bioenergética com a sensibilização do problema do nosso distanciamento do sentido do tato, por isso, além do *grounding*, acrescentei um exercício de toque. Sobre essa conexão, uma das estudantes relatou: “Entendi que devemos usar mais o tato, parar um pouco com o individualismo”.

Sobre o *grounding*, outra estudante comentou: “Todos temos nosso espaço e limite, se não percebemos tanto as coisas é porque andamos sempre nas nuvens”. Em mais um relato, obtive a seguinte reflexão: “Com o enraizamento, nossa base estrutural fica mais forte (...), meu corpo ficou mais alongado, flexível e senti leveza no corpo”. Outro aluno escreveu: “Senti grande diferença na sustentação corporal e mais segurança”. Sobre o exercício do “invasor”, uma estudante relatou sobre a importância de “ter um limite de espaço, para não invadir o limite do meu próximo”.

Um dos desafios que surgem com o trabalho corporal com adolescentes é a sexualização do gesto de forma pejorativa. Nesse encontro, um dos estudantes, no exercício em dupla em que seria feito o toque na mão, tocou seu próprio quadril e, dirigindo-se ao colega da dupla, pediu: “toque aqui”. Outro disse: “toque uma pra mim”, insinuando a prática da masturbação. Eu comentei que, apesar da valorização do ato sexual na nossa cultura, nós pouco discutíamos sobre como as relações ocorrem. Em seguida, solicitei à estudante voluntária do teste muscular que fosse minha parceira nesse exercício. Fiquei de frente para ela e disse que usaríamos apenas as nossas mãos. Enfatizei que a pergunta não era onde tocar, e sim como tocar, isto é, a forma como o toque seria oferecido. Sua resposta foi: “Quero ser tocada com carinho”. Toquei então sua mão e questionei se era daquela forma que ela esperava, e fomos ajustando o toque nas mãos. Essa escuta do outro e o respeito aos limites foram muito enfatizados nesse grupo de 2014.

Tanto na experiência de 2013 como na de 2014 a possibilidade de incluir as vivências favoreceu a corporificação das questões abordadas. Isso resultou, em 2013, na exposição coletiva dos trabalhos sobre o medo e a esperança de forma transdisciplinar, e em 2014, em um aprofundamento das questões sobre o nosso distanciamento e suas consequências nas relações interpessoais.

A Corposofia©, como uma metodologia ativa, nasceu em um contexto em que era possível desafiar nossas barreiras de distanciamento e nos abraçar. Ao transpor essa proposta para o contexto atual, com a realização das oficinas *online* em 2020 devido à pandemia do coronavírus, o que tenho feito é convidar os grupos, sejam de adolescentes ou de adultos (na sua maioria professores e terapeutas), a explorar o *grounding*/ enraizamento em tempos de incerteza e a possibilidade da automassagem e acolhimento das emoções corporificadas do ponto de vista da esperança, sem negar as dores que compõem a paisagem da pandemia. Vale a pena imaginar como será a nossa reaproximação e como ficará a desconfiança inerente às nossas relações depois de passarmos por esse processo. Nesse sentido,

poderemos avaliar como o trabalho corporal nos terá auxiliado a nos manter mais firmes e flexíveis e como poderá ajudar a liberar as tensões e a nos reaproximar quando esse quadro pandêmico passar. Sem dúvida a reflexão filosófica será necessária para investigar as consequências desse distanciamento.

REFERÊNCIAS

BOGGIO, Luis Gonçalves. **El toque bionergético y el masaje terapéutico en el setting reichiano**. Montevideo: TEAB, 2003. Disponível em: <http://gbmoim.org/wp-content/uploads/2015/04/TOQUE-BIOENERGETICO.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Atual, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: 34, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores, **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146/3191>. Acesso em: 3 set. 2016.

FILOSOFIA no ensino médio: elementos didáticos para a experiência filosófica. Sensibilização. Realização: Silvio Gallo. São Paulo: Paulus, 2007. 1 DVD (60 min).

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Silvio. Filosofia na educação básica: uma propedêutica à paciência do conceito. *In*: RIBAS, Maria Alice *et al.* **Filosofia e ensino**: a filosofia na escola. Ijuí: UNIJUI, 2005. p. 389-401.

GAMA, Maria Ercília Rielli; REGO, Ricardo Amaral. Grupos de Movimento. **Cadernos Reichianos**. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, n. 1, 1994. Disponível em: <http://www.ibpb.com.br/2014/GruposdeMovimento%20Maria%20Ercilia%20e%20RicardoRego%20.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NOVAES, Joana de Vilhena; VILHENA, Junia de. **Que corpo é este que anda sempre comigo?** Corpo, imagem e sofrimento psíquico. Curitiba: Appris, 2016.

OLIVEIRA, Joviniano J. R. **Corposofia**: análise bioenergética para sensibilizar questões filosóficas. 2019. 376 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/337109>. Acesso em: 20 mar. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 5 out. 2018.

O MOVIMENTO ESCRITO NA MINHA FORMAÇÃO EM DANÇA: TRAVESSIAS NO PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA, NA CIDADE DE FORTALEZA

Jacqueline Rodrigues Peixoto

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte, a partir da Lei Nº 9.394/1996, tornou-se obrigatório, apontando para o reconhecimento das linguagens artísticas como áreas do conhecimento importantes no cenário escolar brasileiro, numa ruptura do viés tecnicista a que a educação estava atrelada. Este movimento da Arte na composição curricular da escola, aproxima educação e cultura, em uma lógica que permite uma partilha na concepção de seres humanos mais críticos e sensíveis, além da escola como lugar de produção e espaço de difusão cultural.

Em consonância com esta notada obrigação, surge uma demanda na escola pública de atividades no contra turno que possam ampliar o leque de formação dos educandos no espaço escolar, uma vez que os contornos de risco identificados nas periferias das grandes metrópoles acentuam-se anualmente. Para tanto, surge a necessidade de projetos que possibilitem leques formativos com atividades que fomentem a criatividade e a expressão artística.

Pretendo trazer aqui o diálogo sobre um projeto que trabalhei, explicitado abaixo, na área de Dança, que em muito potencializou a minha formação em Dança articulada com a Educação e o desenvolvimento artístico. Trata-se de um relato de experiência atravessado pela pesquisa, em que pontuo meus aprendizados na assistência pedagógica deste projeto, assim como a importância do mesmo para a formação em Dança na cidade de Fortaleza.

MOVIMENTO 1: PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA

Em 2009 iniciou-se o Projeto Dançando na Escola²⁰, um projeto de formação em iniciação em Dança ofertado aos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A

²⁰ Projeto sediado na Vila das Artes, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. O mesmo aconteceu com aulas de dança ministradas por professores com formação nesta linguagem, em 21 escolas da Rede Municipal de Ensino. Criado em 2009, atendeu mais de 1000 crianças com idade entre 8 e 12 anos, com proposta de iniciação à dança.

SECULTFOR²¹ propiciou, em parceria com a Secretaria de Educação Municipal, acesso a esta formação, que introduzia o estudante nesta linguagem artística. Este projeto surgiu em um período que o Governo Federal criou muitos projetos alicerçados em quantidade, segundo Cláudia Pires, coordenadora do mesmo.

Tive a oportunidade de acompanhar este projeto como assistente pedagógica, o que me possibilitou alargar a compreensão da dança como proposta formativa na escola pública. Além de trabalhar na assistência, realizando visitas às escolas com o intuito de conversar com a gestão sobre o andamento do projeto, tive como importantes coadjuvantes os cursos de formação chamados “Seminário de Alinha Pedagógico”, que me deslocaram para outros olhares dançantes. Estes encontros aconteciam um a cada semestre e eram voltados para a formação dos professores e da equipe gestora do projeto. Em nossos encontros três profissionais estimularam ainda mais meu interesse pela dança e educação, por intermédio de suas participações nas formações deste projeto: Isabel Marques (SP), Lis Rezende (RJ) e Cláudia Damásio (FR). Estas artistas, educadoras e pesquisadoras abordaram discussões e partilhas formadoras que pontuaram aspectos do ensino de dança na escola.

Os momentos, não estanques, no Projeto Dançando na Escola, me possibilitaram perceber a Arte por diversos olhares: o olhar da técnica, da formação, da estética, do pensar a Arte, do ensinar, do fazer dialogar a Arte com outras linguagens, do trabalho autoral com a mesma, do movimento pedagógico com a Dança. Eles me fomentaram discutir o meu fazer/Arte/Dança.

Iniciei em março de 2009 no programa Dançando na Escola. Minha tarefa inicial era realizar uma visita em todas as escolas que o projeto iria atender, além de agendar uma reunião com os professores selecionados e conhecer a equipe. Algo que muito me potencializou porque eu teria contato com diretoras de escolas públicas, conhecendo a realidade daquele momento em Fortaleza, contribuindo para uma das grandes aprendizagens que obtive com este programa: “aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos – a de interagir com as coisas, natureza e os homens (JOSSO, 2004, p. 49). Durante os três anos que trabalhei neste projeto a interação com as escolas e suas diretoras, que o projeto integrava (atividade que realizava a cada dois meses), me potencializou entender os movimentos da rede pública, além da importância da minha formação em Arte/Dança para lidar com estas gestoras, que em sua maioria não tiveram qualquer experiência teórico/prática com a Arte em sua formação.

Havia uma expectativa inicial de alguns gestores das escolas contempladas pelo projeto para que fôssemos trabalhar nas datas comemorativas da escola. Imediatamente iniciamos a tarefa de explicar às mesmas que esta não era função do nosso projeto, uma vez que o mesmo tinha como proposta uma formação inicial em Dança e não um entretenimento

²¹ Secretaria Municipal de Cultura de Fortaleza.

para a escola. Evidenciava nas conversas o entendimento da dança como área de conhecimento.

MOVIMENTO 2: O ENSINO DE DANÇA E O PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA

O ensino de dança, por esta linguagem ser eminentemente artística, dialoga com o ensino de Arte. Deste modo, nas palavras de Marques (2010, p. 40):

Sabemos que a Arte tem de fato grande possibilidade de contribuir para a formação daquilo que costuma ser chamado de “bom comportamento”. Disciplina, concentração, dedicação, envolvimento, participação coletiva, aproximação e respeito com o outro, elevação da autoestima, co-responsabilidade pelos resultados são atitudes e valores passíveis de estar presentes no fazer/ pensar da arte, são de fato vitais no fazer/pensar da arte, mas, não podem, contudo, ser tomados como fim último no ensino de Arte.

Na dança esta realidade é ainda mais tensa, devido ao trabalho corporal que, se alicerçado em uma rigidez e disciplina exacerbada, engessa o corpo/sujeito que está se constituindo, como é o caso da criança. Afinal, “a exigência de uma ‘execução perfeita e silenciosa’ carrega valores e significados que vão muito além da produção artística, acentuando o caráter autoritário e tradicional dessa prática artística que é também eminentemente educacional” (MARQUES, 2007, p. 106).

O silêncio em torno desta última questão perpetua uma idéia de que, devido a dança se fazer no corpo, não instiga a um pensar. Este raciocínio corrobora com a definição de Michel Foucault (1991) sobre os “corpos dóceis”. Corpos “acríticos, passivos, incapazes de compreender, reagir, transformar e criticar a sociedade, são corpos cravados de dominação e poderes surdos-mudos” (MARQUES, 2007, 106).

No projeto Dançando na Escola, tínhamos esta preocupação: possibilitar a diversidade, a multiplicidade na formação em Dança para as crianças, uma vez que os professores selecionados eram desta área de conhecimento, com uma perspectiva de ensino voltada para o processo educativo, para o conhecimento desta linguagem, de modo crítico e reflexivo. O produto, ou uma apresentação artística com esta linguagem era um procedimento e não o mais importante, não era a finalidade do mesmo. Desta maneira, tínhamos uma equipe de professores diversa, com “pessoas bem mais maduras, talvez uma composição muito preciosa mesmo, talvez uma composição assim, posso dizer, quase invejável mesmo, num é? Mas eu me lembro de uma coisa muito, muito interessante que é... eu fiz questão de investir...pessoas que conheciam a realidade e que tinham uma formação bem diversa” (CLÁUDIA PIRES, 2018).

Para tanto, o projeto tinha como escopo, segundo Cláudia Pires, coordenadora do mesmo “nutrir um repertório cultural, a expressão e reflexão sobre o corpo”.

[...] é entender aquilo ali não como formação de bailarinos, mas que possibilitasse pra eles escolher não ser e... e artista, bailarino, qualquer outra coisa né, mas que deixasse pra aquele ambiente, pra aquele ambiente tão duro, como é a escola, essa... é... essa aquisição, vamos dizer assim, e essa construção de conhecimento a partir do corpo da dança, do movimento, entendendo isso é muito importante, especialmente naquele ambiente que é tão violento... com o corpo no sentido de que a gente sabe que as escolas almejam que as crianças estejam sentadas, disciplinadas, sem se mover, é... sem... mesmo brincar, tem um tempo pra brincadeira, pequeno, curto, sem nenhuma ludicidade, sem nenhuma... sem nenhum é... sem apresentar nenhum espaço de, de proposição, de invenção...

Compreendo que pela fala acima exposta de Cláudia Pires, assim como pelo que experienciei neste projeto, o Dançando na Escola viabilizou uma *educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2019), na medida em que descortinou com a Arte/Dança uma nova leitura de mundo dos seus educandos, desterritorializando a vida deles condicionada, muitas vezes pela opressão social. “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2019, p. 36). Além disso, retratou a dança como um cenário a ser construído, lapidado, agenciando o corpo como lugar de crítica, debate e produção de conhecimento.

Segundo o projeto político pedagógico do projeto, elaborado pela SME (2011), o Dançando na Escola tinha como objetivos:

Geral: democratizar o acesso à iniciação em Dança em Fortaleza, estimulando a inclusão da experimentação corporal nos processos formativos da escola formal, atendendo a camadas da população tradicionalmente sem acesso a esse tipo de oportunidade educativa. Específicos: suscitar e preservar o prazer do movimento; promover o descobrimento progressivo do corpo e de suas possibilidades; desenvolver a habilidade corporal no movimento dançado; associar a aproximação da música com a dança; perceber, descobrir e estruturar o espaço; iniciar os alunos no universo da arte e através da dança, favorecer a socialização da criança e a prática coletiva; estimular junto ao estudante um desenvolvimento ético e cidadão, através do processo de aprendizagem com a dança; contribuir para o desenvolvimento das competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas dos educandos (SME, 2011, p. 4).

MOVIMENTO 3: A EXPERIÊNCIA FORMADORA NO/COM O PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA

A Arte tem um papel fundamental na formação do ser humano, a dança torna-se um meio privilegiado de acesso a uma dimensão excluída da educação formal – a experiência com/no próprio corpo. Além do que, o acesso à formação em Dança não deve ser privilégio de uma elite.

No movimento com este projeto, o considero como uma experiência formadora (JOSSO, 2004) em meu percurso, na medida em que o mesmo acionou “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2004, p. 48). Esta articulação se objetivou no aprendizado transformado em competências minhas adquiridas na experiência com o mesmo, quais sejam: elaborar diários de observação das aulas dos docentes do projeto e assisti-las nas escolas; dialogar com a gestão das escolas do mesmo sobre o objetivo e acompanhamento do projeto; elaboração e orientação com os docentes sobre a construção de planos de aula e orientação metodológica do ensino de Dança. Há uma atividade especial que me fez ter consciência da importância do discurso do artista-docente no sentido de fundamentar e defender a formação e o conhecimento em Dança, quando eu conversava com as diretoras das escolas. Eu tinha que explicar o que era Dança, quais seus conhecimentos, como deveria ser trabalhada na escola, a dimensão estética e artística da mesma.

Com esta pesquisa referendada na experiência do Dançando na Escola na *aprendizagem pela experiência* (JOSSO, 2004) pude evidenciar o quanto a Dança, enquanto linguagem artística acessa uma experiência nova no mundo, ampliando nossa capacidade de crítica e ação nele. Nas palavras de Marques (2012):

O ensino de Arte pode sim propor, abrir janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sócio político-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável (MARQUES, 2012, p. 35-36).

O projeto Dançando na Escola foi distribuído em vinte escolas do município de Fortaleza, promovendo uma prática em dança para estudantes de 7 a 11 anos de idade. Esta era a proposta inicial, mas permitimos que o mesmo agregasse crianças de até 12 anos de idade. Para a escola ser selecionada para o projeto necessitava ter um espaço disponível para a construção de uma sala de dança com todos os materiais necessários: piso de madeira com linóleo (piso ideal para execução de movimentos dançados), barras, além de uma roupa para as crianças que participavam do projeto.

Diante do exposto, tivemos uma preocupação com a estrutura do projeto, no funcionamento, no ensino de Dança nas escolas. Uma vez que há uma discussão recorrente na docência em Dança, principalmente nas escolas públicas sobre a falta de espaço ideal para este ensinamento. Consideramos a exigência de ambiente equipado nestes locais como

um ato político. Mais uma “aprendizagem experiencial” (JOSSO, 2004) importante que tive com o Dançando na Escola: transformação do meu pensamento acerca da necessidade de espaço físico estruturado na escola para que a Dança aconteça. Aprendi o quão é necessária para esta linguagem artística, especialmente na escola pública e que visitei, uma estrutura espacial que possibilite aos educandos realizarem ações básicas, quais sejam: saltar, rolar, deslizar, torcer, girar, se mover sem se machucar. O piso de madeira e o linóleo (tipo de revestimento emborrachado para piso de dança que é utilizado na sala e no palco) instrumentalizam condições para que este ensinamento acontecesse, pois uma sala sem estes requisitos pode ferir os estudantes.

Lembrando que a Dança acontece no corpo e, como já ressaltamos, a experiência prática nesta área de conhecimento contém em sua composição saberes indispensáveis para este ensino. Ela não acontece somente no âmbito da teoria, ela se faz numa prática/ teórica na medida em que para que o educando possa dançar ele precisa construir corporalmente alguns conceitos que juntos o farão se mover: “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (MARQUES, 2007, p. 25). Isso demanda tempo e um longo trabalho de consciência corporal e do movimento, além de uma estrutura mínima para tal execução.

Outra preocupação que havia com o projeto Dançando na Escola, desde a sua concepção foi o direito, o acesso das mesmas a um ensino em dança de qualidade que “acontecia em diferentes escolas, horários e contra turnos” (CLÁUDIA PIRES, 2019). Cláudia expôs na entrevista que lamentava não ter construído o projeto com as escolas de uma forma mais participativa quando ele foi pensado.

Um dos muitos momentos que me emocionou no Dançando na Escola foi quando iniciamos as inscrições das crianças para as aulas do projeto nas escolas. Foi uma quantidade enorme de interessadas (os). A proposta de aula do referido projeto era para acontecer duas vezes por semana no contra turno, com a carga de duas horas cada encontro. Foi lindo ver o movimento das escolas e o interesse dos educandos em participar do projeto. Em algumas escolas tivemos que deixar um mês de aula com várias turmas para que o processo de seleção natural acontecesse, uma vez que não queríamos realizar audição de forma excludente. Penso que a população menos favorecida economicamente traz em seu bojo um interesse e uma busca pela melhora na sua qualidade de vida. Além disso, a dança que fundamentávamos com o projeto não tinha como proposta o lazer, mas uma formação estética e artística o que dimensionava um compromisso formativo de qualidade com o público que iríamos atender.

Do ponto de vista educativo, entendo que o Dançando na Escola afere-se à *Educação Popular* (FREIRE, 1997). “A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática” (FREIRE, 1997, p. 49). Esta

proposta educativa, segundo Freire (2001), dialoga com um exercício da docência que está para além da transmissão de conteúdos, pois incita um aprendizado aportado na transição entre conhecer os assuntos e torná-los ferramentas de admissão e consciência no mundo.

“O amor é uma tarefa do sujeito. [...] ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1997, p. 15). Foi desta forma que o Dançando iniciou uma proposta em arte, mais especificamente com a dança. Afinal, ele propiciou uma perspectiva de vida para as crianças que por lá passaram, disseminando, assim, tantos sonhos e caminhos dançantes.

Quando eu visitava o projeto, atividade que eu realizava a cada dois meses, observava a alegria das crianças que participavam dele. Ao mesmo tempo questionava porque a escola não era ou não é um espaço alegre, divertido em que a aprendizagem possa ser partilhada de uma forma mais dialogada com a vida. Por que o espaço escolar produz tantos conteúdos inúteis, desconectados do cotidiano? Observar a aula dos professores do Dançando na Escola era uma atividade que em muito me acrescentava como profissional, uma vez que trabalhava a consciência de uma aprendizagem psicossomática descrita por Josso (2004), que consiste em perceber-se enquanto conhecimento existencial. A partir do exercício de olhar a prática dos educadores do projeto eu aprendia muito sobre a minha prática artística docente. Lembro de anotar muito nos diários de acompanhamento das aulas dos mesmos, pontuando questões para mim ou até mesmo com eles depois: como potencializar as discussões sobre o corpo em uma aula de dança? Como inventar com as crianças formas de se mover? Como potencializar a criação e não a repetição em dança? Que conteúdos trabalhar em uma aula de dança?

Estas indagações me faziam refletir muito sobre o meu fazer e quando eu fui professora de Dança Contemporânea em outro projeto da Vila das Artes, intitulado Formação Básica em Dança²², no qual eu ministrava aula para crianças de 7 a 12 anos, foi com o caderninho de anotações do Dançando na Escola que eu me deparei para pontuar questionamentos e produzir minha aula neste outro projeto. Além do que eu construía os planos de aula com os professores do projeto, isto de algum modo me proporcionava um exercício de *uma aprendizagem pragmática* (JOSSO, 2004) na minha profissão como docente porque eu exercitei muito a organização e o pensamento construtivo da aula com os professores. Foi o exercício de apreciar muitas aulas de educadores de dança que também aguçou em mim o ser uma professora inventora e que instigava o debate e conhecimento em Dança, refletindo sobre os conteúdos de uma aula desta área de conhecimento.

²² Projeto sediado na Vila das Artes, em parceria com a Secretaria de Educação de Fortaleza e o PRODANÇA. O mesmo aconteceu com aulas de dança ministradas por professores com formação nesta linguagem, com duração de seis anos. Criado em 2011, atendendo crianças de 8 a 12 anos, com proposta de formação profissional em dança. Este projeto desde sua fundação continua em funcionamento.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizam a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim, como são saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica) (MARQUES, 2007, p. 31).

O ensino de dança necessita de diversas faces, além da técnica. A dança precisa ser redimensionada como uma possibilidade de leitura de mundo. No Dançando na Escola tínhamos este intento. Um atravessamento com a dança como área de formação e reflexão. Como afirma Marques (2010):

Ler o mundo também com os óculos da dança/arte faz com que ampliemos, aprofundemos e vejamos com mais clareza como se estabelecem, que colorido têm, que canções cantam as relações sociais a nossa volta. Em última instância, voltar-se para o mundo é também voltar-se sobre si mesmo, sobre nosso papel no mundo, sobre nossa ação a respeito dos cotidianos partilhados (MARQUES, 2010, p. 184).

A partir destas reflexões da Isabel Marques, que em muito nos ajudou no projeto Dançando na Escola, é que falarei posteriormente, assim como minha participação no mesmo, minha aula de dança foi modificada pela aprendizagem do olhar com os professores do Dançando na Escola. Tive a oportunidade de ver propostas articuladas da dança com outras linguagens como teatro e artes visuais. As novas relações e formas de compor em dança (como era o caso da Profa. Andreia Pires – hoje uma referência na cidade e tornando-se no Brasil, em dança, como coreógrafa, atriz e cineasta, com experiências no exterior). As aulas da Andreia eram tão fascinantes que eu queria participar. Ela inventava jogos, traçava relações com os estudantes, com o espaço. Recordo agora de uma atividade que ela criou em que os estudantes pulavam amarelinha com pé e mão e depois contavam histórias com objetos numa aproximação dança e teatro. Improvisava com objetos. Realizava conversa sobre higiene, corpo, transversalizando o saber acerca do corpo.

A experiência é aquilo que nos passa, nos acontece, que produz sentido para nós, segundo Bondía (2002). Assim, a experiência liga-se ao acontecimento, ao que nos afeta e nos modifica. Ela acontece no corpo, lugar de composições e de agenciamentos de vetores de acontecimentos que nos atravessam e habitam o nosso existir. “O vivido, pensado, simbolizado é o acontecer da experiência”. (MACEDO, 2015, p. 14). A experiência são os acontecimentos vividos, é uma co-habitação de nossa vida. Ela nos modifica em uma relação indivíduo/ sociedade. Ela nos afeta, nos move, nos toca, nos desloca.

Segundo Macedo (2015), o que é vivido, pensado é o “acontecer da experiência”. Para o referido autor há a experiência de uma globalidade que possibilita uma vivência que acessa uma impressão emocional interior e há a experiência como ação construída na relação

com o mundo, uma espécie de memória incorporada para este autor. Ela é um fenômeno relacional como a vida. Há um processo de devir constante. Uma experiência de vida a ser construída, descoberta.

Com estas experiências com o Dançando na Escola a minha aula de dança tornou-se mais diversificada, produzindo e criando de forma ainda mais autoral a minha aula, a minha forma de mediar. A experiência de ser professora da formação em Dança que explicitarei acima, após o Dançando possibilitou isso. Assim sendo, as experiências de vida corroboram com o conceito que Bondía (2002), traz para o experimento, como algo que se dá no meio de uma relação entre conhecimento e vida. Segundo o autor, para se lançar nessa aventura uma longa experimentação se faz necessária. Uma experiência que “não é caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28).

Como pontua Delory-Momberger (2008, p. 56, grifos da autora):

O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Afinal, “os nossos conhecimentos são fruto das nossas experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora” (JOSSO, 2004, p. 49).

Havia uma preocupação minha no Dançando na Escola de articular saberes práticos/teóricos em dança, além de potencializá-la como área de conhecimento. Isto decorreu do período do Dançando em que eu como assistente orientava muito a prática pedagógica dos professores do projeto. Isso me possibilitou aprender a relacionar e cada vez mais não separar teoria da prática. Embora eu já tivesse muita experiência como docente, foi no trabalho com este projeto que isto se concretizou de uma forma mais sistemática: além da importância de pensar a prática, praticar a teoria também era necessário em um diálogo e não dicotomia delas.

Neste aspecto, este estudo trata da epistemologia da prática à Arte que é ligada também ao saber docente, à ação pedagógica. A mesma é articulada também ao campo de formação do professor em uma relação teórico/prática, assim como o saber ensinar e o saber aprender. Segundo Pimenta (2002), o professor precisa ser capaz de gerir uma prática transformadora como um elemento formativo que possibilite o desenvolvimento integral do estudante. Para tanto, é importante pensar: o que nos move como educadores? Que tipo de

formação eu quero propor ao meu estudante? Como tornar a minha formação continuada em uma prática inventiva? Talvez Clarice Lispector (1998, p. 11) ajude: “a verdade é sempre um contato interior e inexplicável”. Talvez Nóvoa (1988) pontuando que antes de pensar na formação do adulto é válido refletir e perceber como ele se forma. Como nos formamos? Como abrimos nossos olhos para o mundo?

No Dançando na Escola havia uma proposta nesta direção, na medida em que uma das ações previstas no projeto era o alinhamento pedagógico (formação continuada para os professores do Dançando, com profissionais desta área da cidade e do Brasil).

A Arte atravessada pela ensinagem potencializa a experiência enquanto travessia do experimento, agenciando o afeto e o intelectual, numa relação conhecimento e vida. Nas palavras de Marques (2012, p. 35-36):

O ensino de Arte pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolítico-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável.

Esta janela que a Arte abre nas nossas vidas está ausente muitas vezes no ensino regular. Diante disto, fazemos uma reflexão sobre os conteúdos abordados na escola e sua distância com a vida, enquanto a arte aproxima-se da mesma. Que vozes silenciam a dimensão do corpo na escola? Embora na contemporaneidade muito se tenha feito, ainda há aulas desinteressantes que propiciam pouca reflexão e um distanciamento do cotidiano, fragilizando o corpo enquanto ser constituinte no mundo. A Arte é uma polarização da vida no cotidiano e nas formas de estabelecer uma relação consigo e com o outro.

A Arte e mais especificamente a dança possibilitam uma leitura de mundo porque ressignificam o cotidiano e impregnam novas relações com a sociedade. Novos olhares dilatantes que visceram no corpo um constante saber: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 20). Nesta citação de Paulo Freire, se transpusermos para a dança e o teatro, a leitura de mundo precede o gesto. Assim, faz-se necessário uma aula destas linguagens artísticas que, segundo Marques (2010), dialoguem com uma leitura crítica das relações inseridas no cotidiano, de modo a permitir o rompimento dos sentidos. Isto só é possível se o acesso a estas áreas do conhecimento for oferecido, propiciando novos olhares dilatantes que visceram no corpo um constante saber por meio da dança, visto que:

o acesso à arte permite o acesso a camadas humanas diferentes daquelas visadas e estimuladas pelo mercado das utilidades venais. O conhecimento das diferentes linguagens artísticas permite ampliar o universo da comunicação humana, das relações interpessoais, das relações entre o pessoal e o coletivo. O conhecimento da arte foge ao consumismo imediato e descartável da indústria do entretenimento permite criar redes de relações

entre as pessoas que não perpassem, necessariamente, pelo universo da compra e venda (MARQUES, 2010, p. 35).

O Dançando na Escola tinha uma proposta modelo. Uma das ações como explicitarei anteriormente era o alinhamento pedagógico que acontecia segundo Cláudia Pires “numa periodicidade de dois em dois meses com uma formação contínua para os professores”.

No alinhamento pedagógico tivemos a presença de diversos profissionais da dança em nível de Brasil que colaboraram, dentre elas destacamos Isabel Marques (SP), pedagoga, bailarina, coreógrafa, pesquisadora. Isabel participou do Dançando por diversas vezes, sempre com um olhar muito crítico e atento na relação teoria e prática. Ela foi assistente de Paulo Freire no período em que o mesmo esteve como Secretário de Educação em São Paulo. Assim sendo, tem uma postura dialógica, num entrecruzamento com as idéias deste educador, alicerçada na dança.

Lembro de acabarmos os alinhamentos pedagógicos, eu e Claudinha Pires, de nos maravilharmos com o Dançando na Escola, no sentido do mesmo ser no Brasil, uma iniciativa pioneira e que muito despertava nela um interesse cada vez maior em produzir conosco ações/ formações que pudessem alimentar nos educadores do projeto um diálogo da dança na escola em uma perspectiva mais múltipla e da diversidade de corpos.

MOVIMENTO 4: CONCLUSÕES

Infelizmente, o Dançando na Escola durou apenas três anos. A gestão seguinte não se interessou pela continuidade do mesmo. O fim deste projeto denota como o descompromisso com a arte, a educação e a cultura em nosso estado vem afetando as possibilidades formativas nesta área do conhecimento. Ela é fruto de gestões que não conseguem enxergar na arte a capacidade de transformação que a mesma embute no desenvolvimento das potencialidades artísticas.

Ler o mundo com os óculos da arte dilata em nosso ser vários seres que se modificam a cada bom encontro com uma obra de arte. Penso que também é essa a função da arte: além de instigar ao conhecimento, fomentar a uma reflexão, propiciar os bons encontros que nos afetem e nos modifiquem. Obrigada aos co-sujeitos deste estudo pelo bom encontro e partilha. Acometida pelos bons afetos e pela capacidade de afetar e ser afetado (SPINOZA, 2013). “A Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experienciar e atuar no mundo” (MARQUES, 2012, p. 27).

No caso do projeto Dançando na Escola, esse ato promoveu o fim do mesmo, abortando a possibilidade de uma formação e do acesso à arte por parte de seus estudantes. O Dançando na Escola fomentou um conhecimento de dança e vida. Com o fim deste projeto a maioria dos educandos ficou sem estudar dança por falta de recursos financeiros e

oportunidades. Como eu participei do projeto, muitos foram os afetos construídos neste percurso da pesquisa. Conhecer este projeto na escola me fez conhecer muitas vidas e narrativas comoventes. As descobertas abriam caminhos para compreendermos a contribuição deste projeto na seara educacional em dança da nossa cidade. Pena ela ter “acabado”, estruturalmente falando. Porque ele continua em cada um dos corpos que tiveram a oportunidade de ser seus partícipes.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução por Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. p. 117-142.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Tradução por José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.
- MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. **Projeto político pedagógico: Projeto Dançando da Escola**, 2011.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

A DANÇA COM CRIANÇA: O ENSINO A PARTIR DA ESCUTA DO CORPO

Jussara Miller

1 INTRODUÇÃO

Voar é para os pássaros, os sonhadores e as nuvens. Mas, quando os sonhadores assumem a posição de professores e conseguem transmitir suas ideias e conceitos a ponto de transformá-los em movimentos conscientes, seus alunos sentem-se pássaros. Seus espíritos chegam às nuvens. Gente é como nuvem, sempre se transforma (Angel Vianna).

Trabalhar com crianças é uma tarefa dúbia, pois ao mesmo tempo que é uma experiência encantadora de diálogo com pessoas em desenvolvimento, em pleno frescor das descobertas da vida, é, também, uma experiência desafiadora que provoca incertezas pedagógicas na constante busca de ações didáticas assertivas e libertadoras.

Professores²³ do ensino de dança para crianças, por vezes, encontram-se desprovidos de formação aprofundada na área da Dança, apresentando, assim, uma falta de segurança ao trabalhar o corpo e o movimento com crianças. Por sua vez, ao se reconhecerem com pouca experiência pedagógica em dança, escolhem iniciar as suas ações didáticas com crianças por considerarem, equivocadamente, um trabalho menos importante e menos exigente, portanto mais simples.

No ensino de dança para crianças, é recorrente abordarem as práticas corporais exclusivamente como uma recreação ou como um recurso para extravasar e acalmar as crianças. Além disso, com o intuito de suprir as necessidades da instituição e cumprir com o calendário escolar, o ensino da dança, por vezes, fica restrito às festividades, limitando o professor de Dança às atividades vinculadas às comemorações escolares, pressionando, assim, as crianças para um resultado superficial almejado previamente em detrimento do processo artístico e educacional do docente em diálogo com o discente.

A importância de repensar o ensino de dança para crianças é fundamental para o desenvolvimento humano porque elas estão em um processo inaugural de trabalhar o corpo

²³ É usado em todo o texto o termo genérico “professores” que inclui também todas as professoras. A escolha dessa grafia em detrimento de professores (as) foi uma opção pela fluência de leitura, mas não denota discriminação de gênero. O mesmo vale para o uso de “alunos” considerando os alunos e as alunas e, ainda, “artistas”, remetendo aos artistas e às artistas de forma igualitária.

em movimento, com suas inúmeras possibilidades expressivas e criativas. Sabemos que o modo como o professor aborda as propostas e instruções em sala de aula não deixa de ser um diálogo imantado em seu próprio corpo de um pensamento intrínseco sobre o entendimento de dança e de corpo. Portanto, a reflexão primeira que proponho no presente texto é: quem são os professores do ensino de dança para crianças - formal ou não formal - e quais são as suas experiências de dança?

2 O ENSINO A PARTIR DA ESCUTA DO CORPO

Como professores de dança, necessitamos constantemente ativar um estado de atenção e escuta a nós mesmos, para assim podermos escutar as crianças em sala de aula. O ensino a partir da escuta do corpo é fundamentado nos princípios da Técnica Klauss Vianna, de dança e educação somática²⁴, que entende o corpo a partir do conceito de soma e considera a unidade corpórea em troca com o ambiente, reconhecendo as relações em rede que estão presentes no funcionamento do corpo entre seus diversos sistemas. Esta metodologia de ensino prioriza a vivência do movimento consciente, considerando a conexão entre os conteúdos conscientes e inconscientes na experiência do corpo em movimento.

As crianças necessitam primordialmente do olhar do professor, de sua escuta, de seu diálogo e de suas provocações. O professor, nesta abordagem de trabalho, não é um modelo a ser copiado, mas sim um facilitador e provocador de processos. Esta metodologia considera o soma, o corpo em sua integralidade, desta forma a criança é constantemente convidada e estimulada a se perceber e reconhecer o seu movimento enquanto está em movimento, ou seja, reconhecer o que se faz enquanto se faz.

Incentivar a curiosidade e as perguntas é uma característica intrínseca a esse trabalho, portanto, este processo de escuta do corpo em grupos infantis é aceito com facilidade pelas crianças. Diversos assuntos chegam à aula como curiosidade da própria criança e são oportunamente trabalhados pelo grupo numa relação dialógica entre professor-alunos e alunos-alunos.

É preciso responder a essas curiosidades, a essas ansiedades, a esses questionamentos, porque as respostas vão ampliando a curiosidade e é essa curiosidade que move o mundo, que move o artista, que move a criança. Se você não tem dúvidas, então só tem uma saída: parar. E o mais trágico é descobrir que os professores não dão espaço para essas perguntas dos alunos

²⁴ Educação Somática é um campo de pesquisa que abarca diferentes métodos e técnicas corporais que partem da percepção e da escuta do corpo por meio das sensorialidades, considerando a unidade corpórea numa relação dialógica entre o interno e o entorno. Trabalha-se o autoconhecimento e a atenção ao corpo considerando a sua integralidade – o soma – com uma abrangência de pesquisa processual não hierárquica entre as áreas da Arte, da Educação e da Saúde (MILLER, 2020, p. 177).

por dois motivos: autoritarismo e ignorância. Eles também não sabem as respostas. Eu insistia que não queria programas de cursos – todo mundo sempre tem programas a propor –, mas sim que as crianças não ficassem sem respostas, tivessem consciência do que faziam (VIANNA, 2005, p. 60).

A proposta metodológica de dança com crianças a partir da escuta do corpo foi explanada em pesquisa de doutorado²⁵ no Instituto de Artes da Unicamp (MILLER, 2010). Mas desde 2001 essa proposta vem sendo desenvolvida pela autora em suas aulas regulares²⁶, delineando, na prática, uma metodologia de ensino de dança com crianças com enfoque somático a partir dos princípios da Técnica Klauss Vianna (TKV). A escolha de dança com crianças ao invés de dança para crianças tem o intuito de abrir uma reflexão sobre o processo didático proposto pela autora, a partir de uma relação não hierarquizada entre professor-aluno que abre a possibilidade da aula ser uma co-criação a partir da relação dialógica entre a professora e a criança, ou seja, ensinar e aprender com crianças, ambas em estado de presença e criação em sala de aula.

Essa proposta enfoca a escuta do corpo, não somente das crianças em sala de aula, mas também do professor em sua prática pedagógica. É um estado de escuta e presença que se atualiza e se reatualiza constantemente na prática dialógica entre professor aluno ambiente numa percepção ampliada da relação entre o interno e o entorno e, conseqüentemente, abrindo para as relações com o mundo contemporâneo de maneira sensível.

Figura 1 - Aula: “Dança com Crianças”, de Jussara Miller, no Salão do Movimento (Campinas-SP, 2018)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

²⁵ Publicada em livro com o título “Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para adultos e crianças”, pela Editora Summus, em 2012.

²⁶ O curso de “Dança com Crianças” é realizado no Salão do Movimento, um espaço de pesquisa, ensino e criação em dança e educação somática, em Campinas/SP (www.salaodomovimento.art.br).

O trabalho pedagógico de dança com crianças é um território amplo e abrangente, pois cada profissional dedica-se a ensinar com a abordagem de dança mais vivenciada por ele, desta forma, falar sobre o ensino de dança com crianças é abrir um leque de possibilidades, enfoques e propostas metodológicas.

A nossa dança de hoje, enquanto adultos, não deixa de ser uma herança de todo o percurso de aprendizado corporal nas diferentes formações ao longo de nossa trajetória durante a infância e a adolescência. Desta forma, o pensamento sobre o corpo e o movimento já está instaurado em nossas ações e no modo de fazer dança desde os primórdios. Por vezes, podemos nos surpreender com afirmações dicotômicas na nossa prática pedagógica, em consequência da educação geral dualista que recebemos enquanto discente e que nos escapa na prática docente, como uma memória corporal.

O dizer do mestre Klauss Vianna: “Não decore passos, aprenda um caminho” revela um princípio importante para desconstruir qualquer armadilha que embosca o professor para uma ação mecanizada e formatada do ensino de dança que prioriza o reproduzir e executar passos em detrimento do sentir e criar caminhos de movimento.

A abordagem pedagógica aqui proposta abarca os princípios da dança, preservando a espontaneidade de movimento da criança, não oferecendo sequências coreográficas prontas, mas estimulando-a a incorporar a dinâmica de investigação do movimento no ato de dançar, provocando, assim, um novo entendimento de técnica de dança. Os passos de dança podem aparecer, mas como consequência de um caminho investigativo a partir de tópicos corporais da TKV, como: presença, articulações, peso, apoio, resistência, oposições e eixo global, sendo que cada um deles pode provocar caminhos e qualidades diversas de movimento, bem como um outro pensamento de corpo e de dança.

Não cabe mais pensar a dança como reprodução de passos e o corpo como recipiente de um vocabulário; cabe sim questionar que implicações este conhecimento tem na elaboração de novas propostas de trabalho corporal e na conceituação de técnica de corpo (NEVES, 2015, p. 165).

Ao considerar que o movimento do professor não é um modelo para o aluno reproduzir, as instruções em sala de aula podem ser provocadas verbalmente pelo professor, pois este não se posiciona como modelo a ser copiado, mas sim como facilitador e provocador de processos. O professor explana o tópico corporal a ser explorado a partir de improvisações com o foco na escuta de si, do espaço e do outro, com o olhar direcionado ao grupo como uma investigação coletiva das diversidades, a partir das singularidades de cada aprendiz.

O chão tem um papel protagonista neste trabalho, pois a partir da referência e do contato com o solo nos deparamos com a relação constante com a força da gravidade, estabelecendo um jogo de equilíbrio das forças de ação e reação em relação ao contato do

corpo no chão – o apoio ativo – e à distribuição equilibrada do peso que pode resultar em qualidade de leveza do movimento. O apoio ativo é um dos tópicos corporais da TKV. Os apoios são utilizados ativamente, ou seja, mediante o uso da força da gravidade, eu empurro o chão e a força reação projeta-me em sentido oposto.

A partir da pesquisa com os apoios, a criança vai criando uma intimidade com o chão, de acolher-se, apoiar-se, esparramar-se, deslizar, pressionar, rolar, brincar e dançar. Desta forma, o chão vai tornando-se um facilitador do trabalho de percepção do próprio corpo. Visto que a criança necessita de espaço e de chão, à medida que ela vai vestindo-se de chão a partir do contato ativo com o solo, o movimento nasce desse diálogo constante com a força da gravidade reconhecido pela consciência dos apoios do corpo a cada momento e a cada movimento.

Quando as crianças entram na sala de dança vazia e veem o espaço amplo e arejado, se abrem para o chão, promovendo, assim, espaços nas articulações podendo dissolver possíveis tensões do corpo do cotidiano. O trabalho exploratório no nível baixo espacial possibilita, ainda, estímulos táteis a partir do íntimo contato com o chão, promovendo uma sensibilização da pele e a percepção de volume e tridimensão do corpo.

Só quando descubro a gravidade, o chão, abre-se espaço para que o movimento crie raízes, seja mais profundo, como uma planta que só cresce com o contato íntimo com o solo. (...) À medida que vou sentindo o solo, empurrando o chão, abro espaço para minhas projeções internas, individuais, que, à medida que se expandem, me obrigam a uma projeção para o exterior (VIANNA, 2005, p. 9394).

Figura 2 - Aula: “Dança com Crianças”, de Jussara Miller, no Salão do Movimento (Campinas-SP, 2018)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Lamentavelmente, nos dias de hoje as crianças vão distanciando-se do chão ao passar horas sentadas na cadeira da escola, dos meios de transporte, nas cadeiras de casa com o uso prolongado da TV e das novas tecnologias, num convite constante ao não movimento e a uma certa sedação e inação.

Um forte indício de que cadeiras, assentos, poltronas, sofás desempenham um papel primordial na estratégia da sedação do animal que (ainda) somos, já fomos e (talvez) continuemos a ser está em sua associação com a proliferação das imagens. (...) Hajo Eickhoff, declarou em 2008 que o número de quatro cadeiras por habitante seria um equívoco. Muito mais se estimava: que havia 34 cadeiras por habitante do planeta. É difícil comprovar qualquer número, se são quatro ou quarenta. O que podemos, sim, fazer, a título de experimento ou brincadeira, é contar as nossas próprias cadeiras e assentos em casa, no carro, no trabalho (BAITELLO JR., 2012, p. 135).

Desta forma, uma possível desorganização postural pode manifestar-se precocemente, não somente como consequência do corpo sentado contemporâneo, mas, também, pelas fases de crescimento acelerado, os chamados estirões.

O trabalho pedagógico de escuta do corpo convida a criança a crescer dançando e explorando a transitoriedade do eixo corporal no diálogo constante com a força da gravidade, conhecendo e reconhecendo a cada fase este corpo sensível em crescimento e desenvolvimento, não reduzindo esta investigação ao policiamento da conduta adestrada de postura “correta” ou “incorreta”.

3 O PROCESSO DOS VETORES PARA DANÇAR

O Processo dos Vetores da TKV, consiste no trabalho de direções ósseas que foi mapeado em oito vetores de força distribuídos ao longo do corpo. Inicia-se o estudo desses vetores pelos pés e finaliza-se no crânio, estando todos eles interrelacionados e ativados em sinergia, reverberando no corpo inteiro. Os oito vetores são acionados nas seguintes regiões ósseas: metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escápulas, cotovelos, metacarpo e sétima vértebra cervical.

No curso de Dança com Crianças, opto em trabalhar prioritariamente o Processo Lúdico da TKV²⁷ e a partir do aprofundamento e prática continuada das crianças, introduzo o Processo dos Vetores que promove um refinamento da percepção. A pesquisa do uso dos vetores com crianças foi surgindo como necessidade em sala de aula, visto que elas foram desenvolvendo uma maior percepção e consciência do corpo em movimento.

²⁷ Para saber mais sobre o Processo Lúdico e o Processo dos Vetores da TKV, vide Miller (2007).

Não é uma tarefa fácil investigar os vetores com as crianças, portanto, para trabalhar essas direções ósseas, utilizo diversos objetos facilitadores como: tecidos, bolas de variados tamanhos, elásticos, espaguete de piscina, saquinhos leves, bambus, bexigas, papéis, cordas, barbantes, plumas, entre outros. A investigação do movimento a partir do uso dos objetos promove diferentes gradações de tónus e qualidades de movimento, bem como despertam o sentido do tato em sua via dupla, sensibilizando a pele, o contorno e o volume, ativando, assim, a propriocepção. Esta relação sensível com o objeto é nomeada como *ambitato*.

O *ambitato* se refere ao papel do objeto nas aulas de Educação Somática. *Ambi*, em latim quer dizer “duplicidade”, de “ambos os lados”. Costumo dizer que não usamos o objeto. *Ambitato* é o encontro entre corpo e objeto. O objeto nos toca ao mesmo tempo em que nós tocamos o objeto. Entramos em contato com sua forma, densidade, temperatura, textura, peso e executamos nossos movimentos a partir da sensação desse contato (BOLSANELLO, 2018, p. 63).

Através do *ambitato* com as bolas, por exemplo, podemos trabalhar os vetores dos pés e das mãos, promovendo o estudo dos arcos tanto das mãos quanto dos pés e, também, as concavidades das articulações para não criarem hiperextensão, otimizando, assim, os espaços articulares, a organização postural e a coordenação motora a partir dos vetores que são trabalhados com o uso dos objetos facilitadores. Utilizamos, também, representações de esqueleto em tamanho real, para ter a relação direta e tridimensional do sistema esquelético, referência importante para os estudos do movimento em sala de aula.

O conhecimento anatômico, nesse trabalho, é consequência de experimentações em sala de aula, portanto, é preenchido de significado prático, facilitando a percepção. É importante ressaltar que, por motivos pedagógicos, não são utilizados espelhos em sala de aula, com o propósito da criança ter a percepção do corpo tridimensional a partir da escuta de si e de suas próprias sensações, sem a referência do corpo-fora e do corpo-forma refletido, controlado e por vezes julgado a partir da imagem bidimensional apresentada na superfície espelhada.

As crianças trabalham com roupas confortáveis e com os pés no chão e são estimuladas a conhecerem e a investigarem a ossatura e as possibilidades das articulações e, desta forma, vão se apropriando de um vocabulário anatômico como consequência da prática em sala de aula. Elas acabam criando um interesse, uma curiosidade e uma familiaridade sobre o funcionamento do corpo humano, o que é favorável ao processo de consciência do movimento. Além disso, o esqueleto representativo presente em sala de aula vai sendo personalizado por elas. O que inicialmente podia ser considerado apenas “uma caveira” no primeiro dia de aula, acaba se transformando no amigo presente em todas as aulas, nomeado como *Fritz*. Os estudos anatômicos acabam tendo um caráter lúdico a partir da investigação com o “amigo Fritz”, sempre sorridente.

Figura 3 - Aula: “Dança com Crianças” – Estudo dos Vetores, de Jussara Miller, no Salão do Movimento (Campinas-SP, 2018)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para estimular o corpo criança em pesquisa faço uma divisão entre os quatro vetores de base: dois vetores nos pés e dois vetores na pelve, que são trabalhados primeiramente para, no segundo momento do processo, investigar os quatro vetores de cima: escápulas, cotovelos, metacarpo e sétima vértebra cervical, para uma organização da cintura escapular e dos membros superiores a partir da organização, enraizamento e sustentação da base.

Figura 4 – Aula sobre Improvisação dos Vetores de Base, de Jussara Miller, no Salão do Movimento (Campinas-SP, 2018)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 5 – Aula sobre Improvisação a partir dos Vetores de Cima, de Jussara Miller, no Salão do Movimento (Campinas-SP, 2018)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ao longo desse processo, é fundamental considerar a relação entre todos os vetores que trabalham em sinergia no estudo do movimento, pois é da dinâmica desse relacionamento que emerge a própria dança com a singularidade de cada criança. Por mais que o trabalho com os vetores promova uma organização postural, o que é favorável, o foco principal permanece no corpo que se disponibiliza para dançar.

Com este trabalho a criança vai desenvolvendo um entendimento técnico do movimento. Aqui, compreende-se a técnica como um processo de investigação que provoca e proporciona, por meio de procedimentos específicos, um caminho de construção do corpo presente. Esses procedimentos não se apresentam de forma estanque, ao contrário, são maneiras propulsoras para disponibilizar o corpo que dança em variadas formas de expressão.

Ainda se separa o corpo técnico do corpo pensante, sensorial. Associa-se técnica à codificação e repetição mecânica de vocabulário. Pensa-se que uma só técnica pode ser universal, no sentido de poder especializar todos os corpos para qualquer linguagem, desconhecendo as particularidades e diferentes necessidades de expressão (NEVES, 2010, p. 11).

A dança a partir do referencial somático, proposta aqui, enfoca os estados corporais e a forma acontece como consequência das explorações de movimento a partir de cada tópico corporal pesquisado em sala de aula. Aqui, a improvisação é um recurso primordial para trabalhar o corpo presente, em prontidão, na escuta do momento que se transforma instantaneamente. Durante as aulas, o estudo do movimento apoia-se no improvisar e perceber o movimento enquanto se movimenta, com a pesquisa no refinamento da percepção a partir dos estudos da presença.

O foco da pesquisa em sala de aula ancora-se no corpo lábil, transitório, em processo, despojando-se do corpo hábil, mecanizado e adestrado (MILLER, 2012). A noção de transitoriedade cria perspectivas de transformação e de processualidade. É respeitado o processo de cada um em sala de aula, assim, as crianças vão percebendo a importância de cada etapa do trabalho e apropriando-se tecnicamente do que vai sendo trabalhado semanalmente, processualmente.

Consequentemente, é trabalhada uma conscientização postural em sala de aula que reverbera no cotidiano, visto que várias crianças apresentam hiperextensão de joelhos, curvaturas lombares acentuadas, ombros tensionados entre outros padrões posturais, gerando, por vezes, preocupação e ansiedade nos pais que se sentem na obrigação de “corrigir” a criança, criando, por vezes, desconforto na relação de aceitação do próprio corpo.

Diante disso, as transformações decorrentes das novas informações posturais – que começam a aparecer durante o processo lúdico e se tornam mais evidentes no processo dos vetores – entram em negociação com as tantas referências já presentes. (...) Na TKV a postura é trabalhada no sentido de aumentar os espaços articulares e minimizar tensões, a fim de poder realizar as atividades que desejamos com o esforço necessário, tanto na dança quanto no cotidiano (LASZLO, 2018, p. 80).

O professor da TKV fomenta, constantemente, a pesquisa corporal dentro e fora da sala de aula como um laboratório constante de investigação com a atenção ampliada, inclusive, para os movimentos da vida cotidiana.

Conforme a pesquisa em sala de aula vai aprofundando-se, o artista-pesquisador-docente pode ampliar a proposta para a relação entre a sala e a cena. A partir da premissa de não separação entre técnica e criação, as propostas de trabalho em sala de aula podem gerar improvisações com aspectos cênicos. Como a dança emerge da exploração de tópicos corporais, o professor/provocador deve se atentar para que o estudo do movimento do aluno possa gerar estados de dança em fluxo.

Quando o artista se dedica à docência ele alimenta-se da experiência cênica para dialogar com as vivências pedagógicas. Portanto, as ações artísticas podem alimentar as ações pedagógicas e vice-versa. Nós, artistas-pesquisadores-docentes, estamos em contínuo movimento de criar em cena a partir dos processos artísticos e criar em sala de aula a partir dos processos pedagógicos. O processo criativo, portanto, sempre está presente, seja na criação da cena, seja na criação da aula e do caminho didático a ser percorrido.

Fica evidente o saber sensível, ou seja, a estesia que orienta o processo como artista-pesquisador-docente. “A estesia diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos” (DUARTE JR., 2006, p.

136). Contrapondo à “anestesia que é a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir” (Ibidem, p. 137).

Figura 6 - Aula: “Dança com Crianças”, de Jussara Miller, no Salão do Movimento (Campinas-SP, 2018)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que o ensino a partir da escuta do corpo promove o autoconhecimento e demanda da presença do professor para provocar a presença do aluno. Por vezes, alguns professores preferem focar apenas em procedimentos adequados para cada faixa etária, esquecendo que o processo didático que fomenta singularidades não reduz o desenvolvimento da criança a regras fixas de abordagens lineares, sobretudo, quando a premissa do trabalho é a processualidade do corpo lábil, em transformação.

A criança é pesquisadora por excelência, um ser humano que estabelece relações investigativas e que urge para um reconhecimento de sua singularidade, pertencimento e alteridade, e que deve ser considerada para além de um recorte etário e ser reconhecida em sua diversidade: de idade, de classe, de etnia e de gênero, não a reduzindo a “vir a ser” um dia gente grande. A criança já tem a propriedade do saber sensível de pautar-se pela estesia do movimento, confrontando, assim, a anestesia geral dos adultos apressados e cultivados numa sociedade heteronormativa.

A reflexão proposta aqui não procura respostas definitivas para as dúvidas constantes que surgem durante o processo pedagógico de dança com crianças, mas reconhece que as respostas são provisórias e que podem abrir para outras perguntas

compartilhadas. Portanto, a processualidade orienta esta proposta metodológica e faz perceber que o ensino a partir da escuta do corpo – docente e discente – promove a escuta do meio e do outro e possibilita processos de ensino e aprendizagem abertos ao futuro que emerge do presente em transformação.

REFERÊNCIAS

BAITELLO JR., Norval. **O pensamento sentado:** sobre glúteos, cadeiras e imagens. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 3, outubro, 2004.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **Educação somática:** ecologia do movimento humano. Curitiba: Juruá, 2016.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Criar, 2006.

LASZLO, Cora Miller. **Outros caminhos de dança:** Técnica Klauss Vianna para adolescentes e para adolecer. São Paulo: Summus, 2018.

MILLER, Jussara. Técnica Klauss Vianna. *In:* BOLSANELLO, D. (Org.) **Educação somática e seus pioneiros no Brasil.** Curitiba: Juruá, 2020.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo:** sistematização da Técnica Klauss Vianna. 3. ed. São Paulo: Summus, 2007.

NEVES, Neide. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. *In:* KATZ, H e GREINER, C. **Arte e cognição:** corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015. p. 153-190.

NEVES, Neide. **A técnica como dispositivo de controle do corpomídia.** 2010. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010. Disponível em: <https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/5285/1/Neide%20Neves.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIANNA, Klauss. **A dança.** São Paulo: Summus, 2005.

TEATRO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E AS NUANCES DA PRÁTICA

Gilmar Pereira Costa

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Abordar o teatro na educação consiste em uma defesa que não pode ser considerada recente. Há muito tempo pode ser constatada a luta de arte-educadores, artistas e demais envolvidos com as esferas da arte e da educação na esteira de se conferir à arte o espaço merecido no currículo e nas práticas pedagógicas em si. Assistimos por muito tempo e continuamos a assistir a uma presença simplista desta área do conhecimento no âmbito escolar.

Desta forma, este capítulo se assume como o contributo de alguém que, somando suas experiências em arte, em especial, com a linguagem teatral; e na educação, tanto na escola quanto na ambiência de grupos teatrais, acredita que é possível à escola ensinar teatro como conteúdo em si. Ao fazer esta defesa, não consiste a nossa intenção em se opor à utilização do teatro como ferramenta auxiliar no ensino-aprendizagem das variadas disciplinas, mas reforçar a visão de que o teatro, por si só, comporta uma gama de conhecimentos, não carecendo de estar à margem do currículo, quer seja dentro do componente artístico ou no currículo escolar como um todo.

O presente texto tem como objetivo analisar as concepções de teatro-educação de duas professoras inseridas em escolas públicas. Os resultados da pesquisa realizada são o cerne deste trabalho e, portanto, demonstram como as docentes concebem e lidam com o teatro na cotidianidade pedagógica em que elas estão inseridas.

A discussão está organizada em quatro pontos, intimamente articulados: o primeiro consiste na conceituação e historicização do teatro; o segundo, por sua vez, discute as relações entre teatro e educação; enquanto o terceiro se propõe a refletir sobre os papéis dos/as alunos/as como atores/atrizes no percurso teatro-educativo; e o quarto traz à tona os resultados de uma investigação empírica, contendo a análise das concepções de teatro-educação manifestadas pelas duas professoras que são sujeitos da pesquisa realizada em duas realidades escolares distintas.

A leitura deste texto pode servir às reflexões de educadores/as em arte ou mesmo de quaisquer educadores/as que desejam comunicar ideias por meio da linguagem teatral, bem como de artistas que enxergam e valorizam as conexões entre arte e educação.

2 CONCEITUAÇÃO E HISTORICIZAÇÃO DO TEATRO

Constituindo-se como patrimônio histórico da humanidade, o teatro sempre esteve presente na vida social ou até mesmo nos mais tenros tempos, nos quais o indivíduo, longe de apresentar uma sistemática ao fazer artístico, atuava na natureza, transformando-a e transformando a si mesmo por meio do trabalho. Talvez mesmo por esta razão é que a própria data, ou melhor, as próprias datas que são apontadas como marcantes no surgimento do teatro, tenham sido tão questionadas por teóricos da arte e outros interessados no assunto.

Tomando como base para entendimento os papéis ocupados pelo teatro ao longo da história, considera-se que uma de suas principais características consiste em ser ele uma compreensão essencial da coletividade da produção humana. Daí, afirma-se que o fazer teatral possui história própria, uma trajetória que, em consonância com o contexto, tem se modificado e atuado diferentemente, adquirindo as mais diversas funções sociais. Quando se faz uma afirmação desta natureza, quer-se dizer que a linguagem artística, aqui abordada, é situada histórica e culturalmente, sendo, portanto, influenciada e influenciadora dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Tecendo debates acerca da temática em questão, o próprio conceito de teatro adquire diversas conotações, de acordo com as diferentes leituras dos seus estudiosos, ao longo dos tempos. Etimologicamente, a palavra teatro tem origem grega no verbo *theastai*, que significa “ver, contemplar, olhar” (PEIXOTO, 2003, p. 12). Tal acepção inicialmente designava o local onde as encenações aconteciam, passando a traduzir qualquer tipo de espetáculo ou ação cênica, o que ampliou sua significação.

Mesmo gerando uma numerosa quantidade de debates, o que a maioria dos estudiosos concorda é que a teatralidade é uma capacidade de representação inerente ao ser humano, expressando modos de pensar, agir e ver o mundo. A esse respeito, a citação abaixo questiona um interessante ponto de discussão:

Muitas pessoas supõem que o teatro é frágil e já desaparece. Isso é uma verdade, se estamos olhando apenas para as casas que comercializam o produto artístico. Mas, não será, se pudermos alcançar os milhares de grupos teatrais que nascem e morrem todos os dias, quase no ritmo e na dinâmica do aparecimento e desaparecimento da vida humana. [...] Assim, é possível dizer que o teatro ainda é a mais profunda experiência cultural de um povo, e deve ser dada a ele a importância que tem como agente de transformação da experiência cultural de um povo (LOPES, 1989, p. 23).

Além de discorrer sobre o caráter de continuidade do teatro, a autora trata sobre duas posturas antagônicas que tal arte pode assumir: a transformação ou a manutenção do *status quo*. De acordo com a primeira, tem-se o teatro como meio de transformar o real, considerando as aspirações da classe dominada e tendo como pressuposto a construção da

onilateralidade. Em contraposição, o conservadorismo concebe a reprodução do real como o desejado para atender aos anseios da classe dominante, o que fortalece a perspectiva da unilateralidade.

Compreende-se, nesse sentido, que o teatro, assim como toda e qualquer ação humana, não é uma arte neutra, mas, conforme fundamenta a obra de Bertold Brecht, dentre muitos outros, exprime posturas e decisões, intimamente relacionadas a interesses e à ideia de tomar partido, sendo, portanto, um saber-fazer político.

A relação entre o teatro e as demais instâncias da sociedade, expressa no argumento anterior, pode ser reforçada nas palavras de Peixoto (2003, p. 44, grifo nosso):

O teatro existe na sociedade e, naturalmente, a sociedade existe no teatro. Ambas as estruturas, uma parte integrante da outra, se complementam. Brecht insistia em que no teatro existem a *arte do autor*, a *arte do ator* e, também, exigindo ser cuidadosamente desenvolvida e incentivada, para auxiliar o processo de enriquecimento das duas primeiras a *arte do espectador*.

Atrelado a essa ideia, o conceito de educação, como prática que acontece sistemática e assistematicamente, auxilia na compreensão de como acontece o teatro articulado à instância educacional. O fazer teatral relacionado às práticas de ensino e aprendizagem travadas dentro e fora do espaço escolar é:

[...] dirigido para uma prática dramática transformadora, social e teatralmente, não deve se distanciar da verdade que é ser o teatro um produto de nossa imaginação poética. Jamais um mero instrumento de reportagem ou catequese. Teatro não é giz nem quadro-negro. Ele é jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem o faz e quem o assiste (LOPES, 1989, p. 23).

Como uma das formas de expressão mais eficazes, o fazer teatral não remete somente ao que Peixoto (2003, p. 9) entende ser “um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa”, mas, conforme o mesmo autor aponta, o significado original da relação entre os sujeitos que o constroem é traduzido pela consciência da cumplicidade entre eles. O fazer teatral tem sua função social modificada a cada contexto, portanto, redefine a si próprio.

Importa, nesse sentido, abordar a historicidade do teatro ao longo dos contextos. Aqui não nos interessa enaltecer as datas e reificar os heróis, mas proceder a uma análise crítica de como o teatro perpassa a história, processualmente, percebendo as configurações que a beleza, a sensibilidade, a criatividade e a estética adquirem.

O teatro se assume, assim, como uma manifestação que nasce a partir das necessidades humanas. Os estudiosos afirmam, após forte diálogo com a história, que o

primeiro contato humano com o fazer teatral remete à comunidade primitiva, quando o homem não tinha consciência dos elementos cênicos, mas agia de acordo com seus instintos e relação íntima com a natureza. Porém, é na Grécia antiga que são constatados os primeiros grandes feitos teatrais. Nesse contexto, temos a presença de dois gêneros: a tragédia e a comédia. Os dois gêneros abordavam a vida cotidiana do povo grego. Vale ressaltar que as práticas teatrais gregas também influenciaram Roma, que reproduzia as características dramáticas daquele contexto.

No cenário medieval, geralmente acusado de ser um contexto difícil, o que é questionado pelos historiadores, uma nova forma de pensamento entra em vigor. A afirmação da Igreja como principal instituição social legitima o teocentrismo. Todo o ideário religioso também influenciou as práticas teatrais. Surge, assim, o gênero farsesco (conhecido como farsa) e as encenações de rua ganham espaço.

As distintas preocupações humanas e a ascensão da ciência, bem como os processos de industrialização e urbanização fizeram com que a Igreja perdesse um tanto do seu poderio e, assim, a Modernidade começa a engendrar nas pessoas a lógica racional como passaporte para enxergar o mundo. Os efeitos do capitalismo começam a ser sentidos também no teatro, que passa a operar na lógica do capital, subordinado às ideias de valor, classe e desigualdades.

O cenário contemporâneo revela uma multiplicidade de vertentes teatrais e mostra que “[...] hoje não existe um teatro, mas vários” (PEIXOTO, 2003, p. 14). No mundo e, mais especificamente no Brasil, há muitas formas de se fazer teatro, ligadas a diferentes concepções artísticas e estéticas. O teatro, assim como todas as manifestações humanas, é fruto das concepções de homem, sociedade e mundo, podendo estar empenhado na conservação ou na transformação das estruturas sociais, conforme foi sinalizado anteriormente.

Com relação ao contexto brasileiro, podemos afirmar que o ensino da arte teatral pode ser historiado a partir da presença das variadas tendências pedagógicas no seio da escola. Como sabemos, as tendências ou concepções pedagógicas pertencem a duas vertentes distintas, oponentes: a liberal e a progressista. O que determina qual o lugar de cada tendência é o ideário de homem, mundo e sociedade que a vertente manifesta. Enquanto a vertente liberal apresenta natureza conservadora, reacionária e contribui para a manutenção do *status quo*, a progressista se ocupa da transformação social, compreendendo com abertura as modificações contextuais.

A vertente liberal é constituída pelas tendências tradicional, escolanovista e tecnicista. Importa, pois, conhecer brevemente como cada uma delas empenhou um ensino de arte e, conseqüentemente, do teatro na escola. É relevante, ainda, entender que, mesmo as tendências tendo um marco inicial de presença na escolarização mundial e brasileira, elas

ainda figuram em nossas práticas escolares, nos mais distintos tempos e espaços. Para tanto, apoiaremos nossa discussão em Schramm (2012) e Libâneo (1985).

A tendência tradicional apresenta como preocupação central a formação do intelecto do aluno, privilegiando a sua cognição, em detrimento de outras dimensões que o compõem, tais como: a artisticidade, o psicomotor e o lúdico. Segundo esta concepção pedagógica, o ensino deve se dar por meio da memorização, do treino e da repetição mecânica dos conceitos expressos nos livros didáticos e/ou tidos como referência nos mais variados campos do conhecimento. Nela, o professor é tido como autoridade, detentora de todos os conhecimentos, e o aluno um ser que pouco ou nada sabe, estando apto a receber nas aulas todo o conhecimento que lhe for passado, numa posição passiva. Nas práticas regidas por essa concepção, o professor de Arte pode até usar o teatro como recurso pedagógico, mas certamente dotará o processo educacional de uma natureza rígida, determinada por uma certa acriticidade. Numa experiência teatro-educativa tradicional o professor certamente fará um trabalho teatral em que o texto dramático é o protagonista, as marcações são fixas, bem como cenários e figurinos, além de toda a produção em si, primando pela técnica teatral cartesiana, com todo o direcionamento do professor.

A tendência escolanovista, por sua vez, desloca a centralidade do professor para o aluno sem, contudo, atribuir a ele os mecanismos necessários ao seu sucesso na escola. Num processo de “vale tudo”, os alunos direcionam seus próprios processos criativos, de forma espontânea, intuitiva, esvaziando a escolaridade de conteúdo em si. A criatividade e a livre expressão são os carros-chefes da aprendizagem e toda e qualquer manifestação da criança merece ser respeitada, com poucas intervenções dos docentes.

Nas décadas de 1960 e 1970, a concepção tecnicista ganha terreno primeiro nos Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil, fazendo a técnica predominar nas experiências educacionais, em detrimento das demais dimensões que são tidas como essenciais à aprendizagem escolar. Assim, professor e aluno passam a figurar em papéis secundários na escola, subordinados à presença da tecnologia e do livro didático, de forma objetiva, rápida e, de certa forma, esvaziada de conteúdos. Nesta tendência, a técnica é a senhora de todas as práticas.

Por sua vez, a vertente progressista é composta pelas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Todas apresentam particularidades, mas apresentam em comum o fato de surgirem a partir de inquietações no tocante à realidade social, com base na luta por transformação e calcadas na crítica ao modo de produção capitalista.

A tendência libertadora, que tem como seu maior expoente o educador Paulo Freire, parte da premissa de que o homem é determinado pela concretude da vida, firmada na história. De acordo com essa tendência, surgem práticas artísticas problematizadoras, com

ideais de luta popular e fortemente atreladas às preocupações políticas. O diálogo entre as instituições formais e informais é tido como interessante e, nesse cenário, ganham destaques as produções de teatro de rua e outros espaços alternativos, onde o povo se faz presente. Inclusive destaca-se, nesse sentido, a obra (teórica e prática) de Augusto Boal, com o Teatro do Oprimido²⁸. O professor é tido como um facilitador e o aluno um indivíduo com uma bagagem cultural. Entre eles deve haver uma relação dialógica.

A tendência libertária, assim, pauta-se em princípios como: a autogestão, a autonomia e a não-diretividade. Esta concepção supervaloriza a liberdade total, conferindo lugar de destaque à aprendizagem grupal e papel secundário aos conteúdos de ensino. Nela, o professor assume a função de monitor ou mesmo um conselheiro que auxiliará o alunado em sua busca pelo conhecimento (SCHRAMM, 2012).

A tendência Crítico-Social dos Conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica, como também ficou conhecida, surgiu no contexto de luta pela democratização do país, na década de 1980, buscando conferir destaque aos conteúdos significativos, criticando-os, lendo-os à luz dos estudiosos e das produções humanas significativas. Nesta concepção, alunos e professores dialogam, criticam o conteúdo e também o produzem, cotidianamente (LIBÂNEO, 1985).

Reforçamos que, mesmo estas concepções nascendo em contextos específicos, ainda existem nas práticas pedagógicas de professores e professoras. Não consiste em nosso objetivo traçar comparativos engessados sobre elas e tampouco reificar uma em detrimento de outras, mas mostrar que elas se fazem presentes na docência e o que dirá como nossa prática se configura nada mais é que a predominância de características das tendências.

Para conferir clareza ao/à leitor/a sobre os nossos posicionamentos, deixamos claro que nos identificamos com o viés progressista e, assim, acreditamos estar coerentes com a nossa crença em uma educação emancipatória, onilateral, transformadora.

3 RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO

Pensar o teatro como veículo pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem significa admitir que ele traz implicações pedagógicas para a educação e significa ainda reconhecer a dimensão estética e lúdica da educação. Sob este ângulo, Colares *et. al.* (2001) e Campos (2003) concordam que enxergar a estética e a ludicidade humana significa valorizar as dimensões humanas múltiplas. Teatro-educar, desta maneira, é um processo que não privilegia teatro em relação à educação ou vice-versa, mas concilia as duas dimensões, articulando-as teórica e praticamente. Teatro e educação, na perspectiva deste capítulo, são indissociáveis.

²⁸ Teatro do Oprimido consiste em uma poética teatral com clara inspiração na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

Na atualidade, num debate inconcluso sobre a tensão entre forma e conteúdo, tem-se questionado o “porquê”, o “para que” e o “como” trabalhar teatro na escola. Buscando respostas para essa problemática, evidencia-se a dicotomia entre o saber artístico e o saber científico como um entrave à prática do teatro-educação. Esta visão dicotômica e reducionista é fruto de uma concepção positivista que, desconhecendo as especificidades dos dois tipos de conhecimento (Arte e Ciência), inviabiliza o real conhecimento dos pressupostos do fazer teatro-educativo.

Em outros termos, uma compreensão positivista do teatro-educação implica em conceber Arte e Ciência como polos distantes, os quais não podem confluir, de forma estanque e linear. É necessário considerar que:

Tal separação ocorre porque as Artes são um conjunto de linguagens que falam diretamente ao subjetivo, enquanto as ciências exatas buscam a lógica dos fenômenos naturais e sociais. Numa educação positivista as ciências recebem muito destaque em detrimento do conhecimento artístico. [...] A diferença primordial consiste no fato de que as ciências exatas trabalham apenas com dados concretos, com análises racionais, enquanto o artista tenta tornar explícito o seu sentimento e, neste caso, as análises estão para além do racional (MATOS, 2001, p. 23-25).

Uma prática pedagógica norteada pelo teatro-educação exige não somente envolvimento completo dos indivíduos nas atividades propostas para o desenvolvimento da atividade dramática, como também consciência crítica da importância do teatro na educação, na história da humanidade. Busca-se, assim, ampliar a presença do fazer teatral na escola, tendo em vista a superação do privilégio do aspecto cognitivo em detrimento do artístico, do estético, do psicomotor, do afetivo, do lúdico e das demais dimensões tidas como sensíveis, de forma preconcebida.

Vale dizer que o fazer teatral na escola não se reduz a um simples recurso didático para a dinamização das aulas. Ao contrário, a linguagem em questão pode servir como meio para se trabalhar a interdisciplinaridade, bem como a transdisciplinaridade. Desta forma,

Ao trabalharmos a dramaturgia, que toma como centro a *palavra*, articulamos com a linguagem e a própria produção de textos. A pesquisa histórica sobre o teatro nos leva à necessidade de reforçar a própria história da humanidade. [...] Além disso, existe a articulação com as demais linguagens artísticas, como artes plásticas, música, expressão corporal, dentre outras (RABELO, 2001, p. 55, grifo da autora).

O teatro-educação é visto, desta forma, como um processo que não simplesmente torna o aprendizado dos conteúdos curriculares mais agradável, leve e criativo, mas, de maneira mais ampla, pode conduzir alunos/as e professores/as a se tornarem capazes,

expressivos, críticos e sensíveis à construção de relações entre os fatos cotidianos e os conteúdos curriculares.

Para fundamentar melhor a intrínseca relação entre o teatro e o processo educacional, enfatiza-se que:

Muitas vezes a gente esquece o quanto é teatral a educação do homem. A criança experimenta, muito antes de estar munida de argumentos, de forma totalmente teatral, como se deve portar. Quando acontece isso ou aquilo, é preciso rir. Ri quando não deve e não sabe bem por quê. Na maioria das vezes, fica confusa quando lhe perguntamos por que riu. E, assim, também chora com os outros. Não chora lágrimas apenas porque os adultos o fazem, mas sente também, ao chorar, sincero pesar. Isso se vê em enterros, cujo significado as crianças não apreendem. São processos teatrais que formam o caráter... A arte do teatro é a mais humana e difundida de todas as artes, aquela que é mais praticada, ou seja, aquela que não é exercida apenas no palco como também na vida (BRECHT *apud* RABELO, 2001, p. 58).

Acrescentamos, ainda, que cabe ao processo teatro-educativo, que permeia o referencial deste trabalho, abordar o teatro-educação de maneira emancipatória, com foco na consciência do teatro e da educação como processos articulados e conscientes, tendo em vista a transformação social. Para tanto, precisamos ressignificar a atuação de alunos/as e professores/as, o que será discutido no próximo ponto deste capítulo.

4 O/A PROFESSOR/A E O/A ALUNO/A COMO ATOR/ATRIZ DA CENA EDUCACIONAL

Se, por excelência, o teatro-educação consiste em saber-fazer que aciona a um só tempo forma e conteúdo, considera-se que alunos/as e professores/as são atores/atrizes determinantes nesse processo, cabendo a ambos/as a assunção de posturas significativas, diferenciadas das posturas que estes mesmos sujeitos desempenham no ensino de arte de matriz positivista, na qual o/a professor/a ensina arte de forma acrítica e o/a aluno/a também aprende irrefletidamente, passivamente.

Um dos perigos que se apresenta ao desenvolvimento de tal postura é pautar a educação em arte na chamada “arte pela arte”, dado que ela, negligenciando uma visão de totalidade, pauta-se no fazer artístico meramente espontâneo, ou mesmo, em experiências mais elaboradas, que ensejem no/a aluno/a a oscilação entre práticas sistemáticas e assistemáticas sem, contudo, maturar dimensões que ele carece.

O teatro-educação deve, nesse sentido, ser concretizado, observando-se o respeito às dimensões estética e artística. Educando/a e educador/a devem, assim, não simplesmente fazer uso do teatro como mecanismo facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, mas atender ao que já é disposto desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), que discorriam sobre a necessária prática artística escolar com viés transformador, atendendo a três pressupostos: o teatro como comunicação e produção coletiva; como apreciação; e como produto histórico-cultural (BRASIL, 1998).

Ao mesmo tempo em que entendemos que não é objetivo do teatro-educação formar atores e atrizes profissionais das artes cênicas, defendemos que este saber-fazer busque superar distorções, simplismos e trabalhos estereotipados, os quais muitas vezes estão claros nas chamadas “dramatizações”, nos “teatrinhos” que comumente são construídos com base no improviso. Nesta tônica,

Acordar o homem-artista é a função de outro homem-artista que procura através da educação e da arte a proposta nova – aquela geradora de novas condições humanas. É preciso acordar o homem-artista, aquele que é capaz de resgatar a ludicidade, a intuição, a criatividade transformadora, desenvolver os sentidos principais para perceber e realizar a comunicação estética (LOPES, 1989, p. 107).

A citação de Lopes (1989) fala diretamente ao que entendemos ser a postura do/a educador/a em teatro. O senso comum costuma atrelar o professor à máxima de que ele é um “sabe tudo”. Em oposição a esse entendimento, reforçamos que, na verdade, o/a teatro-educador/a traz consigo uma trajetória maior de conhecimento, tendo consigo, já desenvolvida, uma maior compreensão teórica e prática. Porém, no contato com o alunado, o/a professor/a, consciente de sua prática, avalia continuamente a sua atuação e, de maneira contextualizada, ressignifica sua atuação.

Segundo Rabelo (2001, p. 55), cabe ao/à educador/a “[...] pesquisar e diagnosticar o nível de desenvolvimento artístico do grupo com o qual está trabalhando”, com a finalidade de enxergar as potencialidades e limitações e elaborar estratégias para desenvolver nos/as alunos/as a ampliação dos seus conhecimentos.

Ao educador/a cabe a prerrogativa de provocar o interesse da turma no sentido de engrandecer a sua potencialidade criadora, aproveitando-se de sua espontaneidade e, confrontando-o/a com conhecimentos técnicos que permitam aos alunos e alunas o contato com conhecimentos mais amplos, mais elaborados. É relevante ponderar que o “erro” faz parte desse processo, rompendo com a sua histórica ligação à reprovação ou punição, mas concebendo-o como passaporte para o acerto e a construção de novas possibilidades de atuação.

As práticas em teatro-educação norteadas por fins emancipatórios se opõem à centralização de qualquer um dos sujeitos da escola. Diferentemente do que se verificou em tendências pedagógicas como a Tradicional, que supervalorizava o professor, e da Escola Nova, que deslocava o foco para a figura do aluno, defendemos que, em teatro-educação, professores/as e alunos/as aprendem juntos e são igualmente relevantes. Assim,

Ao contrário da educação “assistencialista” (de que fala Paulo Freire no conjunto de sua obra), caracterizada pelo paternalismo, pelo bloqueamento da realidade e pela “verborragia”, a arte-educação é um processo prático de discernimento de si, do outro e dos porquês que determinam circunstâncias de vida. “Porquês” que estão camuflados nas amplas pregações escolares alienantes [...] (LOPES, 1989, p. 108-109).

Rabelo (2001, *passim*) defende que a articulação entre teatro e sala de aula é necessária e sinaliza ainda que tal articulação pode chegar a outros espaços sociais, tais como: os sindicatos, as associações, agremiações estudantis, etc. Para a autora, nos diversos âmbitos, alunos/as e professores/as se aventuram na troca de papéis. Cada um aprende com o outro e adquire posturas diferentes, que relacionam o uno ao diverso, o simples ao complexo, o certo ao errado, quebrando paradigmas vigentes e construindo outros mais significativos.

Importa assinalar que defender a prática do teatro-educação na escola não significa dizer que nele reside a salvação para os problemas educacionais, mas conferir o lugar adequado a esta linguagem artística como eficaz. Quanto à formação inicial, o ideal é que o/a docente em teatro possua formação específica em Teatro ou Artes Cênicas ou, quando não for possível, vivência prática com a linguagem. O objetivo da docência em teatro é proporcionar aos/às alunos/as o desenvolvimento da capacidade de fruir pelo teatro e se experimentar como sujeito que aprende com as linguagens cênicas. É função de alunos/as e professores/as desenvolver o jogo dramático e o jogo teatral consciente e criticamente.

5 O TEATRO-EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DE DUAS PROFESSORAS

5.1 BREVE DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa que dá origem a este capítulo foi delineada sob a forma de pesquisa de campo, consistindo especificamente num estudo de caso múltiplo, de natureza qualitativa. Para a coleta dos dados, foram selecionadas duas unidades escolares públicas, mantidas pela Rede Municipal de Ensino de Tauá. Assim, foi demarcada somente uma turma em cada unidade escolar, sendo sujeitos da investigação as professoras lotadas com a disciplina de Arte.

As professoras atuam há mais de 05 anos, atendo-se à docência de Língua Portuguesa e Arte, não possuem formação específica na área, atuando, portanto, como polivalentes.

Em observância aos princípios éticos da pesquisa e atentando aos seus riscos e benefícios, preservaremos as identidades das docentes, designando-as apenas como P1 e P2, sendo que a Professora 1 (P1) atua na Escola 1 e a Professora 2 (P2) atua na Escola 2. A técnica de coleta de dados utilizada foi o questionário, com itens objetivos e subjetivos.

5.2 E O TEATRO NA ESCOLA, O QUE É?

Esta subseção do presente capítulo consiste no fragmento do trabalho que se destina a fazer uma análise dos dados coletados junto às duas professoras. Trata-se, portanto, da parte central desta elaboração. Para preservar as características da oralidade, disporemos as respostas tal qual foram ditas pelas investigadas.

Inicialmente, questionamos as duas professoras se elas se sentem confortáveis em lecionar aulas de Arte, haja vista que elas declararam, ao início da aplicação das entrevistas, não possuírem formação específica na disciplina. As respostas foram as seguintes:

Já faz um tempo que leciono Arte, então eu acabei me acostumando com a disciplina. Não tenho a formação pra lecionar esse campo, que é muito importante, mas procuro fazer um bom trabalho [...] A gente acaba gostando porque faz parte da formação de uma pessoa ela conhecer as contribuições da arte como um todo (P1).

No início, quando peguei a disciplina de Arte a primeira vez, eu confesso que fiquei apreensiva. Mas com o tempo, fui acomodando essa ideia e hoje eu gosto de ensinar Arte. Gostaria de ter mais formação nessa área. Aliás, nunca tivemos. Eu penso que a disciplina deveria ser encarada mais a sério por parte dos governos, das secretarias de educação, e das próprias escolas. Aí a gente renderia mais ainda (P2).

Percebemos nas afirmações proferidas pelas professoras o quanto é notório que na escola, no currículo, a arte ainda é trabalhada de forma reducionista. Seria ingenuidade culpabilizar as docentes por um conhecimento com o qual elas não tiveram contato em suas formações iniciais. A Arte, como qualquer componente curricular, também tem conteúdos específicos e a formação adequada do professor é necessária.

Em seguida, perguntamos às docentes sobre a abordagem ou não do teatro-educação em suas aulas. As professoras afirmaram que utilizam a linguagem teatral, porém fizeram questão de ressaltar que isso se dá de maneira muito intuitiva, espontaneísta, haja vista que não possuem conhecimentos técnicos para realizar trabalhos mais elaborados. Assim, indagamos a elas: qual a importância de se trabalhar o teatro na escola? As respostas trazem elementos interessantes à nossa análise:

Eu acho que o teatro pode nos ajudar a dinamizar as nossas aulas. Vejo que os alunos se envolvem quando a gente pede pra eles prepararem uma apresentação pras comemorações da escola. Em três ou quatro dias eles fazem umas apresentações que ficam boas, que chegam a emocionar a gente. Há muitos alunos com talento por aqui (P1).

[...] vejo que os alunos se envolvem, participam, mas eu gostaria de poder ajudar mais quando eles resolvem montar uma peça ou a gente solicita. Pra

mim, o teatro ajuda muito eles a aprenderem sobre o conteúdo das outras disciplinas, da nossa também. Mas eles adoram, tem uns que se transformam pra poder aparecer pra escola toda (P2).

Vemos, nas respostas das professoras, o apego ao senso comum pedagógico que atrela o ensino de arte, do teatro e de qualquer linguagem artística a fatores simplistas, tais como: a ênfase da arte em eventos de caráter comemorativo na escola, o reforço a conteúdos das variadas disciplinas e a um mecanismo de solução para casos de timidez e ausência de desenvoltura, o que consiste em um equívoco, uma vez que a arte, o teatro, possuem conteúdos próprios, não devendo ser entendidos como peças auxiliares no currículo, fortemente ligadas à dinamização.

A pergunta anterior nos permitiu espaço para questionar as docentes quanto às formas de trabalho pedagógico com o teatro na escola. As respostas foram previsíveis e consoantes com as respostas já fornecidas nas perguntas anteriormente feitas:

Eu trabalho em uma unidade do conteúdo anual com o teatro e outras linguagens artísticas. Nessa época, eu dou algumas aulas teóricas, com auxílio do livro e de vídeos, e outras aulas eu sorteio temas entre eles para que produzam pequenas peças, ou esquetes, e apresentem para todos da turma. Vez por outra aparece alguma peça bem bacana que vale a pena até apresentar pra escola toda, num evento. Sem contar que sempre peço pra eles prepararem uma peça ou uma dança nas festas comemorativas da escola (P1).

Eu costumo trabalhar o teatro mesmo nas aulas de Arte. Como os alunos gostam, eu sempre pergunto o que eles querem trabalhar. Então, eles mesmos criam os roteiros, os cenários, os figurinos, etc. Eles se envolvem em tudo, gostam. Às vezes dão um trabalhinho, mas no final sempre fica uma apresentação legal, que a escola toda gosta de ver nos eventos (P2).

Como podemos perceber, muito do trabalho em arte-educação e com a linguagem teatral em si é norteado por uma visão restrita a “eventos”, sem qualquer sistemática ou intencionalidade. Sabemos que um trabalho bem qualificado em teatro-educação carece de consciência de todos/as os/as atores/atrizes²⁹ envolvidos/as.

No que se refere ao apoio pedagógico necessário para a condução das aulas de arte, as duas professoras afirmaram que:

A disciplina de arte é tida como fácil por muitos que estão na escola. Assim, a gente acaba ensinando da forma como aprendeu mesmo. A coordenação pedagógica se esforça, mas como também não tem formação na área acaba fazendo o que pode, dando um apoio moral mesmo. No conteúdo em si, a gente é muito carente (P1).

²⁹ Neste capítulo, quando usamos os termos “atores e atrizes”, não os estamos empregando com referência aos profissionais do teatro em si, mas ao agir social, como sujeitos que agem, conscientemente, e são, portanto, atores e atrizes da cotidianidade.

A coordenadora da nossa escola nos apoia bastante, está sempre conosco nos planejamentos, quando a gente solicita também. Na verdade, eu sinto falta mesmo é da formação pra gente melhorar em sala. Eu não acho que pra ensinar arte é só ter boa vontade e compromisso. Muito pelo contrário: ensinar arte, usar o teatro, requer que a gente também mude nossas práticas, saia dos conhecimentos que já temos e se permita aprender o diferente. Eu tiro por mim... quando tem os festivais, as apresentações de grupos profissionais e amadores, eu percebo que a arte teatral é complexa (P2).

Como as docentes afirmam, a arte consiste em um campo complexo. Na escola, o docente em Arte, tendo ou não formação na área/disciplina, carece de apoio pedagógico para trabalhar de maneira intencional e qualitativa com seus alunos e suas alunas. É necessário que todos os sujeitos que atuam na escola compreendam que a arte é um campo do saber específico, com conteúdos próprios, que não carece de estar à margem das demais disciplinas do currículo.

Entendemos que essa problemática perpassa uma questão mais ampla: a valorização e o reconhecimento da dimensão estética no espaço escolar. No cerne desse entendimento, é preciso:

[...] lançar clareza sobre a presença da sensibilidade – e da beleza – como elemento constituinte do saber e do fazer docente. [...] A sensibilidade está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado. [...] A sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano (RIOS, 2001, p. 96-97).

No que concerne à avaliação dos alunos e das alunas, as docentes fizeram as seguintes ponderações:

Costumo avaliar os alunos de forma processual. Além das atividades de classe e de casa, que eu considero para compor uma nota, faço trabalhos individuais e em grupo e considero a participação deles nas apresentações, nos momentos que a escola promove. Sempre eles obtêm bons resultados e demonstram gostar da disciplina (P1).

Eu avalio a turma no decorrer das aulas, no processo cotidiano mesmo. A escola exige que a gente atribua uma nota no bimestre. Então eu avalio o que eles conseguiram aprender e o que não, sem considerar a prova ou a nota somente, mas como ele reage às aulas todos os dias (P2).

De acordo com o que as professoras declaram, vemos que ainda pairam sobre o ensino das mais variadas disciplinas a reverência a notas e à avaliação somativa, porém a P2, demonstrando uma concepção mais abrangente, aborda que considera o desempenho

processual dos alunos e das alunas em suas aulas, demonstrando uma maior preocupação com a avaliação formativa.

Entendemos, nesse sentido, que as práticas das duas professoras apresentam pontos significativos, mas o que elas mais necessitam para se desenvolverem profissionalmente na docência em arte é justamente formação continuada. No plano ideal, seria muito importante que elas tivessem formação inicial na área, mas devemos considerar que, no contexto em que estão inseridas, torna-se difícil acessar a um curso superior na área, dada a ausência de oferta na cidade e a distância com relação às cidades que possuem universidades que ofertem cursos na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a este capítulo comprovou que as docentes que atuaram como respondentes compreendem a importância de se trabalhar com o teatro-educação no espaço escolar e, valendo-se da criticidade, sinalizam que tal abordagem não pode continuar ocorrendo com base no improviso. Assim, as professoras apontam a necessidade da oferta de formação inicial, o que ainda é muito distante do contexto em que residem; bem como de formação continuada e suporte pedagógico nas unidades escolares e nos sistemas de educação.

Sabemos que muitas pesquisas sobre esta temática e outras afins foram e estão sendo realizadas. Desta forma, entendemos que é relevante continuar investigando sobre este objeto, haja vista que, nos múltiplos cenários, ele adquire significações distintas. A nossa contribuição com este capítulo reside justamente na prerrogativa de se ater ao contexto das escolas públicas e lança mão da necessidade de todos os sujeitos da escola redirecionarem seus olhares aos temas sensíveis que permeiam o imaginário educativo. É chegada a hora de contribuir com a ruptura da dicotomização entre o cognitivo e o sensível, tão marcante em nossas trajetórias escolares, acadêmicas e, por vezes, sociais.

Esperamos que as reflexões presentes ao longo deste capítulo possam sinalizar possibilidades de uma abordagem mais coerente do teatro na educação, potencializando alunos/as e professores/as, envolvidos em uma educação emancipatória, transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (5^a a 8^a séries).

CAMPOS, M. D. G. S. O teatro como prática educacional. *In*: BASTOS, D.; SANTOS, M. L. S. C.; GRACIANE, M. S. S. (Orgs.). **Cadernos pedagógicos**. São Paulo: N. T. C./PUC-SP, 2003.

COLARES, E. *et. al.* **Ensino de arte e educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

MATOS, E. de A. Arte e Ciência: a função da arte na construção do conhecimento. *In:* COLARES, E. *et. al.* **Ensino de arte e educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

PEIXOTO, F. **O que é teatro**. 14. ed. São Paulo: Braziliense, 2003.

RABELO, J. Descortinando a história: o teatro através dos tempos. *In:* COLARES, E. *et. al.* **Ensino de arte e educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHRAMM, M. L. K. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem de arte**. 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329>. Acesso em: 08 mar. 2021.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO AEE

Maria Ilma de Oliveira Araújo
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
José Airton de Freitas Pontes Júnior

1 INTRODUÇÃO

A inserção das pessoas com deficiência se apresenta como avanço nas lutas políticas, decorrente dos movimentos sociais mais amplos, em prol da garantia dos direitos dessas pessoas a participação igualitária, sem desconsiderar suas especificidades. Tal participação impacta, especialmente, o contexto escolar.

A perspectiva de uma Educação Especial inclusiva tem se apresentado no campo social e da pesquisa científica como um desafio. Estudos evidenciam, dentre outros aspectos, a necessidade de ruptura do modelo educacional homogeneizador em favor de uma escola que contemple a aprendizagem de todos os estudantes independentemente dos aspectos físicos, sociais, raça ou condição (MANTOAN; PRIETO, 2006; MENDES, 2002; MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva compreende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço de apoio pedagógico especializado destinado aos estudantes público alvo da Educação Especial. É ofertado, preferencialmente, nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições de cunho comunitário, confessionais e filantrópicas, de forma complementar ou suplementar a educação escolar. Nesse sentido, a Educação Especial pode ser complementar ou suplementar ao processo de escolarização da população alvo da Educação Especial, jamais substitutiva de tal processo (BRASIL, 2008).

No Brasil, as políticas educacionais entre os anos de 2005 e 2016 privilegiaram a perspectiva de uma educação especial não substitutiva da escolarização do estudante

população-alvo da Educação Especial. Tal mudança de enfoque ensejou a organização do AEE.

O AEE é um serviço obrigatório a ser disponibilizado por todos os sistemas de ensino e níveis de ensino, como suporte essencial às necessidades educacionais especiais dos estudantes – população da Educação Especial – favorecendo seu acesso ao conhecimento (ALVES, 2006).

A Educação Especial, via AEE, deve estar contemplada na proposta pedagógica da escola, com vistas a atender as especificidades de cada estudante através de um Plano de Atendimento Educacional Especializado, que contemple os recursos, estratégias pedagógicas e parcerias que serão necessárias a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem no ensino regular (BRASIL, 2010). É importante compreender que o AEE é um serviço da Educação Especial, com atividades diferenciadas daquelas aplicadas na sala de aula regular, não é um reforço escolar, mas um lugar de escuta e fala para o estudante.

Com a criação das SRM nas escolas do país houve a necessidade de formação específica para o professor de Educação Especial para desenvolver o AEE, privilegiando em sua ação a construção de práticas inclusivas na escola, bem como a necessidade de formação para o professor generalista ou regente.

Nesse estudo nosso interesse recai sobre a atuação dos professores de Educação Especial, com e sem formação de especialização em AEE. Desenvolvemos um estudo descritivo e quantitativo, no contexto da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, com o objetivo de analisar as características de atuação dos profissionais com e sem formação de especialização em Atendimento Educacional Especializado.

2 O QUE É O AEE?

Nos textos legais o AEE vem se caracterizando como um serviço da Educação Especial não substitutivo ao currículo desenvolvido no ensino comum. Está fundamentada na Política de Inclusão de 2008 e na Nota Técnica Nº 11/2010, que dispõe de orientações com vistas a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).

O conceito de AEE apresentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é o seguinte:

um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A definição conceitual desse serviço apresentado nos documentos legais tem sido alvo de discussões por parte de alguns estudos na área e evidenciam a necessidade do aprofundamento teórico-prático dos profissionais que atuam nas SRM, assim o significado desse serviço no cotidiano escolar é movido por tensões e desafios que podem comprometer a qualidade do serviço realizado (JESUS, 2013; MANZINI, 2013).

A materialização desse serviço no âmbito dos sistemas de ensino, os modos de organização do AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais, tem sido objeto de investigação de alguns estudos, especialmente no que se refere a concretização da escolarização no ensino regular dos estudantes público alvo da Educação Especial (SILVA, 2012; LAGO, 2014; RIOS, 2014; MACHADO, 2013; NOZU, 2013; ROSSETO, 2015).

Rios (2014) investigou as publicações realizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado em seus próprios blogs, sobre o serviço que realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais, as experiências desse atendimento, a sua atuação. A autora conclui que a imagem que esses professores constroem de si é de herói e de agentes transformadores da realidade das SRM, uma vez que o serviço depende das ações dele para que realmente funcione. Evidencia, através das marcas que aparecem nos discursos dos professores, que eles têm se apropriado do discurso da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial e que o trabalho realizado na SRM é centrado eminentemente no aluno.

Lago (2014) visou elaborar, avaliar e implementar o atendimento Educacional Especializado – AEE, com base no coensino para alunos com deficiência intelectual na sala comum, em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros. A pesquisadora verificou avanços no aspecto social, mudanças no comportamento e no desenvolvimento acadêmico e a disposição para participar das atividades de ensino por parte dos alunos com DI pesquisados. Enfatiza o coensino como mais um modelo para ampliar a participação do aluno com DI no contexto escolar comum, além de proporcionar a formação continuada dos profissionais envolvidos. Propõe a implementação em outras redes de ensino de maneira a melhorar a avaliação quanto à eficácia e generalização do coensino, com vistas a influenciar as políticas públicas, especialmente o AEE, a ser realizado em outros espaços, além da SRM.

Nozu (2013) discute as relações de poder e resistência ao processo de inclusão, evidenciando tais relações na ausência de articulação entre o trabalho especializado e o realizado na sala de aula comum com os estudantes da Educação Especial.

Anjos e Campelo (2013) examinam o perfil das Salas de Recursos, construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar, procuram traçar um quadro das salas de recursos multifuncionais em atividade no município de Marabá/PA. Como resultado, as autoras encontraram que a maioria das professoras tem formação em Pedagogia

e cursa pós-graduação e que as salas de recursos multifuncionais estão estruturadas conforme o modelo proposto pelo MEC, entretanto, alguns equipamentos estão sem funcionamento. As equipes do AEE são do campo pedagógico e os profissionais de outras áreas atuam apenas na etapa de diagnóstico e encaminhamento. Ao concluir, declara que o perfil militante das professoras faz com que elas busquem superar limitações, investindo na própria formação e na formação dos demais colegas.

O AEE pode ser considerado um atendimento não apenas das especificidades dos estudantes da Educação Especial, mas sobretudo um serviço de apoio diferenciado para cada estudante capaz de assegurar-lhe maior igualdade de oportunidade escolar. Todavia, precisa estar inserido no contexto escolar como ação pedagógica de suporte as necessidades dos estudantes. Nesse sentido exige articulação entre professor generalista e professor especialista.

3 QUEM É O PROFESSOR DO AEE

Para Oliveira (2013) cristalizou-se a ideia de um professor especialista da área de Educação Especial, como um profissional com saberes acima da média, com resiliência, com paciência para atender essa clientela que precisava estar preparado artesanalmente.

Contudo, as novas perspectivas de formação de professores, com enfoque reflexivo e crítico, consideram os contextos complexos de exclusão-inclusão vivenciados pelos professores nas escolas. Segundo Echeita (2007), o professor deve desenvolver atitude crítica e reflexiva, curiosidade sobre a solução dos desafios de sua prática que leva a utilização da habilidade de pesquisa, cooperação. Bem como, assumir riscos e estar aberto às trocas e as perspectivas de formação contínua. Para tal pesquisadora aspectos dos saberes técnicos e específicos se amalgamam com outras habilidades e competências.

Para Oliveira (2013, p. 79), o professor da Educação Especial, no caso de AEE:

[...] com sua formação específica, colabora para o atendimento do aluno com deficiência ao potencializar a construção de sua aprendizagem no sistema de ensino regular. Poderá, ainda, exercer um papel de articulador de estratégias no ambiente escolar para maximizar as atenções dos professores a esses alunos. Esse profissional, isoladamente, não conseguirá mobilizar os profissionais da escola se essa compreensão sobre a educação inclusiva não fizer parte das ações pedagógicas da escola, pois os professores, ao oferecerem suporte a esses alunos e ao docente da sala regular, poderão empregar meios para desenvolver situações didáticas apropriadas às necessidades dos alunos, contudo, precisam contar com a colaboração dos outros profissionais para a construção de uma ação de referência.

Buaiti (2013) esclarece que a efetivação da escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial dependem de mudanças em aspectos que vão desde a efetivação

da acessibilidade em suas complexas dimensões, flexibilização curricular, da articulação do AEE com a equipe pedagógica da escola, das redes de saúde, da comunidade e de familiares, das avaliações educacionais e intervenções que visem as potencialidades dos alunos, assim como da formação dos docentes, garantidas como direito pela legislação.

Hernandes e Moreira (2016) acentuam que o professor, para atuar na Educação Especial, deve ter como base sua formação inicial e contínua, uma formação que possibilite aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas do ensino regular, nas salas de recursos, nos espaços de AEE e nos outros espaços de atendimento pedagógico dos estudantes público da Educação Especial.

Outros pesquisadores informam que a falta de formação adequada para os professores que atuam no atendimento nas SRMs, junto aos estudantes, tem sido revelada como uma das dificuldades no processo de implementação do referido serviço (BUAUTI, 2013; ANJOS; CAMPELO, 2013).

Pires e Magalhães (2017), Oliveira (2013) e Magalhães e Araújo (2020) sugerem que as ações formativas para os professores do AEE devem intencionalmente trazer ao foco conhecimentos que possam fundamentar os professores na reflexão contínua das suas práticas de atendimento educacional especializado; “e desenvolver uma aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no atendimento educacional especializado” (OLIVEIRA, 2013, p. 125).

Stainback e Stainback (1999), ao analisarem os efeitos positivos do processo inclusivo na renovação da escola, admitem:

a maior parte dos professores e diretores que trabalham em prol da inclusão percebem que seu trabalho requer um relacionamento bem mais cooperativo entre os professores da educação especial e os da educação regular do que as estruturas existentes podem suportar (1999, p. 49).

Ao que parece, a formação descontextualizada dos reais interesses e necessidades dos professores pode levar a uma aparente “qualificação para o trabalho”, fato que pode não beneficiar o desenvolvimento do trabalho com os estudantes de modo geral. Nesse sentido, Pletsch (2009, p. 145) defende que “a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade”. Uma formação profissional que possibilite não apenas o conhecimento técnico, mas que possa estimular a ação reflexiva crítica do professor. Isso pode estimular a valorização e o respeito sobre o conhecimento construído de cada um e partilhado por todos, o princípio da complementaridade de saberes, promovendo um melhor atendimento aos estudantes de forma geral.

A compreensão por maiores investimentos nos processos formativos para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, tem se caracterizado

como elemento indispensável ao melhoramento do atendimento aos estudantes. (BARROS, 2013).

No caso dos professores que atuam nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, a formação inicial de docentes para atuar no Atendimento Educacional Especializado deverá processar-se em consonância com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9.394/96 - Art.59, inciso III e Art. 62, para a Educação Básica (art. 26). O artigo 30 estabelece que:

Aos educadores da rede pública de ensino, pertencentes ao sistema estadual, deverão ser oferecidas oportunidades de formação continuada, pelas instâncias educacionais do Estado e dos Municípios, de modo a possibilitar a competência técnica necessária às suas funções, para atender às demandas de aprendizagem na educação especial (RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Todavia, é importante considerarmos o AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais ser apenas um dos serviços da escola que se propõe a apoiar pedagogicamente o estudante público alvo da Educação Especial, a discussão a ser empreendida sobre essa temática perpassa também por reflexões sobre os processos formativos de todos os professores e pelas mudanças que a escola está sendo chamada a realizar.

Rossetto (2015) frisa que na SRM um mesmo professor atua com toda a população-alvo da Educação Especial existente em sua escola e questiona a possibilidade de um mesmo profissional ficar responsável por tarefas tão diversas, tais como atender estudantes surdos e com deficiência visual, por exemplo.

Ressaltamos que o desafio para a construção de um professor de Educação Especial não será preenchido somente com uma formação realizada de forma isolada e ancorada nas condições de deficiências dos estudantes. A nosso ver, faz-se necessário incluir na agenda das formações elementos que possam subsidiar o professor no estabelecimento de ações colaborativas com todos os profissionais da educação escolar, bem como ampliar sua condição de compreender processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola.

Faz-se oportuno propor um modelo de formação que estimule a articulação entre os profissionais (teoria/prática) que atuam com os estudantes no âmbito das escolas de modo geral. Tal articulação pode contribuir para que os cursos de formação continuada fortaleçam o trabalho dos docentes em qualquer espaço escolar e com qualquer tipo de estudante.

4 METODOLOGIA

A opção metodológica é por uma pesquisa na dimensão qualiquantitativo. Para Santos Filho (2013. P. 49) esses métodos não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em

contradição epistemológica. Stake (2011) afirma que os métodos qualitativos e quantitativos são amplamente compartilhados.

[...] a diferença entre os métodos quantitativos e qualitativos é mais uma questão de ênfase do que de limites. Em cada estudo etnográfico, naturalístico, fenomenológico, hermenêutico ou holístico (ou seja, em qualquer estudo qualitativo), as ideias quantitativas de enumeração e reconhecimento de diferenças em tamanho tem seu espaço (STAKE, 2011, p. 29-30).

Optamos por um estudo do tipo Survey, com uso de um questionário semiaberto. Segundo Babbie (1999), esse método se caracteriza pelo interesse em produzir descrições quantitativas de uma população, com o uso de instrumento pré-definido, também busca descobrir a distribuição de certos traços e atributos, interesses e opiniões manifestas na população estudada.

Com a finalidade de emoldurar uma amostra viável que possibilitasse um maior retorno das respostas, optamos por uma amostra não probabilística do público alvo da pesquisa, segundo Duarte (2010), essa é obtida quando é utilizado algum critério para a seleção dos elementos, o que resulta que nem todos os indivíduos da população poderão ser selecionados.

O Estado do Rio Grande do Norte, na época da pesquisa, contava com 369 escolas estaduais contempladas com sala de recursos multifuncional e 278 professores atuando no Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais. Desse universo, compomos uma possível amostra de 227 professores, que se enquadravam nos critérios de escolha para esse estudo, a saber: todos os professores de AEE da 1ª, 2ª, 3ª, 9ª, 12ª e 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC, que atuavam nas SRMs das escolas estaduais dos municípios que compõem cada DIREC.

Da amostra possível, de 227 professores que atenderam aos critérios da pesquisa, responderam efetivamente ao questionário 123 professores. No seguimento quantitativo de professores que atuavam no AEE, bem como os que efetivamente responderam ao questionário por DIREC³⁰:

³⁰ A DIREC é parte integrante da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN. Cada DIREC, num total de 16 (dezesesseis), tem em seu corpo administrativo e pedagógico um representante gestor que atua na implementação das políticas, ações e diretrizes da SEEC na rede estadual, assim como intermediando documentos e outros encaminhamentos para o órgão central (SEVERO, 2012).

Tabela 1 – Professores do AEE x Professores participantes da pesquisa

DIREC	Município Sede	Professores atuando no AEE em 2015	Professores que responderam o questionário
1 ^a	Natal	98	62
2 ^a	Parnamirim	26	9
3 ^a	Nova Cruz	12	4
9 ^a	Currais Novos	25	15
12 ^a	Mossoró	48	23
13 ^a	Apodi	18	10
	TOTAL	227*	123*

Fonte: Dados da pesquisa.

O momento da coleta foi definido com base no modelo interseccional corte-transversal (*cross-sectional*), uma vez que a coleta dos dados ocorrerá em uma única etapa, com a qual pretendemos descrever e analisar o estado de uma ou várias variáveis em um dado momento (FREITAS; OLIVEIRA; SACCOL; MOSCAROLA, 2000).

Antes da aplicação, o questionário foi analisado por dois juízes, após aprovação desses juízes seguimos para a próxima etapa, a testagem do instrumento de coleta. Babbie (1999) destaca que o objetivo do pré-teste é melhorar o instrumento da pesquisa, devendo ser pré-testado da mesma forma como será aplicado na pesquisa.

As variáveis quantitativas foram analisadas via estatística descritiva, com distribuição de frequências simples (absoluta) e relativa (percentual) e média com Coeficiente de Variação. Em relação aos cruzamentos, foram realizados utilizando o teste do Qui-quadrado, considerando significância menor que 0,05. Os dados foram analisados utilizando programa SPSS 22.0.

5 RESULTADOS

Participaram do estudo 123 profissionais das SRM, sendo 22 com pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), com objetivo de comparação em nosso estudo.

Na Tabela 2 é possível observar um perfil geral dos participantes.

Tabela 2 – Características dos participantes

Variável	Categoria	n	%
Sexo	Feminino	114	92,7
	Masculino	9	7,3
Formação inicial	Pedagogia	99	80,5
	Licenciaturas	24	19,5
Possui formação continuada em educação especial	Não	30	24,4
	Sim	93	75,6
Possui formação continuada em outras áreas?	Não	72	58,5
	Sim	51	41,5
Possui pós-graduação	Não possuo especialização	28	22,7
	Possuo em AEE (Atendimento Educacional Especializado)	22	17,9
	Mestrado	5	0,4
	Doutorado	0	0,0
	Possuo outra especialização	68	55,2

Fonte: Dados da pesquisa.

É oportuno frisar que temos uma maioria de mulheres em atuação no AEE, o que corresponde a 92,7% da amostra investigada, com formação inicial em Pedagogia (80,5%). Temos 55,2 com especialização em outras áreas do conhecimento, contra 17,9% com curso especialização focada no AEE.

Inicialmente, faz-se oportuno registrar que a SME promove um acompanhamento mensal aos professores de AEE que atuam na cidade de Natal-RN, tal atividade é mais esparsa no que se refere aos que atuam em cidades do interior do Estado.

Os resultados da Tabela 3 no seguimento indicam que os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a formação na área atendem mais estudantes (média 11,81) em relação aos profissionais que possuem formação.

Quando questionado se todos os estudantes que são atendidos estão matriculados na escola, os com formação tiveram pouco mais de 50% e desses há uma média de 11,87 estudantes de outras escolas (Tabela 3):

Tabela 3 – Quantidade e origem dos estudantes atendidos por cada profissional (sem formação e com formação na área)

Perguntas	Profissionais	Média	DP (CV)	p
Qual a quantidade de estudantes atendidos na SRM no seu turno? ¹	Sem formação	9,32	4,76 (51,07)	,148
	Com formação	11,81	7,50 (63,50)	
Todos os estudantes que você atende são matriculados na própria escola?	Sim		Não	,495
	Sem formação	62,4%	37,6%	
	Com formação	54,5%	45,5%	
		Média	DP (CV)	
Quantos alunos de outras escolas são atendidos? ²	Sem formação	3,94	3,64 (92,38)	,128
	Com formação	11,87	19,66 (165,62)	

Fonte: Dados da pesquisa. (*) nível de significância $p < 0,05$.

No que se refere à caracterização geral do atendimento realizado no AEE, elaboramos a seguinte tabela:

Tabela 4 - Caracterização do atendimento realizado pelos sujeitos

(continua)

Perguntas	Alternativas	Profissionais		p
		Sem formação	Com formação	
Como o AEE está instituído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que você trabalha? (*)	Como serviço de atendimento educacional especializado	73,3%	81,8%	,044
	Apenas como serviço de atendimento educacional especializado isolado das demais ações da escola	4,0%	0,0%	
	É serviço oferecido pela escola sem registro no projeto político pedagógico	5,9%	18,2%	
	Não sei responder	16,8%	0,0%	
Qual forma de agrupamento para o atendimento que você utiliza? (Poderia marcar mais de um).	Individual	81,2%	68,2%	,176
	Em dupla	49,5%	40,9%	,465
	Momento individual e em dupla	42,6%	50,0%	,525
	Em trios	26,7%	22,7%	,698
	Em quartetos	8,9%	13,6%	,498
	Atendimentos com mais de cinco alunos (*)	1,0%	9,1%	,026
Em geral, quem realiza o encaminhamento inicial do estudante com NEE para a SRM? (Poderia marcar mais de um)	Pelos pais - família do aluno	52,5%	40,9%	,325
	Pelo professor da sala de aula regular	84,2%	81,8%	,788
	Pelo professor do AEE do outro turno	47,5%	36,4%	,341
	Por outro profissional	31,7%	36,4%	,671
Em geral, quem realiza o processo de identificação sobre a condição inicial de NEE/deficiência do aluno?	O professor (a) do AEE	42,6%	45,5%	,983
	O laudo ou parecer médico	35,6%	31,8%	
	O parecer de Psicólogo;	16,8%	18,2%	
	O (s) professor (es) da sala de aula regular	1,0%	0,0%	
	A família	3,0%	4,5%	
	Não sei responder	1,0%	0,0%	

Tabela 4 - Caracterização do atendimento realizado pelos sujeitos

(conclusão)

Na escola que você trabalha quem realiza a avaliação pedagógica do estudante com NEE/Deficiência? (Poderia marcar mais de um)	O professor da sala de aula	56,4%	50,0%	,582
	O professor do AEE	85,1%	77,3%	,364
	Equipe pedagógica	27,7%	27,3%	,966
	Não sei responder (*)	0,0%	4,5%	,031
Você se sente preparada (o) para realizar o atendimento de todos os estudantes matriculados no AEE? (*)	Por outro profissional	4,0%	4,5%	,900
	Não sou preparado (a)	46,5%	9,1%	
	Pouco preparado	53,5%	90,9%	
	Preparado	-	-	,001
O atendimento educacional especializado é desenvolvido com estudantes: (pode grifar mais de um)	Muito preparado	-	-	
	Com deficiência intelectual	94,1%	100,0%	,241
	Com deficiência visual (cegueira) ou baixa visão	46,5%	68,2%	,066
	Com surdez ou deficiência auditiva (*)	50,5%	72,7%	,058
	Com Transtorno do espectro autista	62,4%	68,2%	,608
Com quais profissionais você manteve interação/troca durante o ano ? (Pode marcar mais de uma opção)	Com transtornos não específicos	74,3%	77,3%	,768
	Com deficiência múltipla	53,5%	63,6%	,385
	Médico	7,9%	13,6%	,395
	Psicólogo	38,6%	59,1%	,078
	Terapeuta educacional	7,9%	0,0%	,172
	Fonoaudiólogo	14,9%	31,8%	,060
	Fisioterapeuta	4,0%	9,1%	,311
Outro	17,8%	9,1%	,315	
Qual outro tipo de apoio que os estudantes com NEE/Deficiência recebem na escola? (Pode marcar mais de uma opção)	Nenhum	37,6%	31,8%	,608
	Intérprete de Libras	29,7%	27,3%	,820
	Profissional de apoio (auxiliar) do aluno.	38,6%	45,5%	,553
	Professor itinerante	38,6%	59,1%	,078
	Estagiário	8,9%	4,5%	,497
	Outro	19,8%	22,7%	,757

Fonte: Dados da pesquisa. (*) nível de significância $p < 0,05$.

No seguimento, analisaremos a apresentação e a discussão dos dados relativos à Tabela 4.

Em relação a “como o AEE está instituído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola” a maioria (81,8%) dos profissionais com formação na área indicou que “está como serviço de Atendimento Educacional Especializado”, apenas 73,3% dos profissionais sem formação indicaram essa alternativa. Além disso, 16,8% dos profissionais sem formação não souberam responder essa pergunta.

Importante tal indicativo, na medida em que a presença do AEE no PPP é preconizado pela legislação, bem como a literatura da área vem ressaltando a necessidade do professor de AEE realizar um trabalho de cunho colaborativo na escola, tendo como base a questão da organização curricular (PIRES; MAGALHÃES, 2017; VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

Quanto à “forma de agrupamento utilizado para o atendimento” nota-se que 50% dos profissionais com formação utilizam momento individual e em dupla, sendo esse valor superior ao que foi indicado pelos profissionais sem formação (42,6%), assim, também foi superior os valores a respeito da utilização de quartetos e atendimentos com mais de cinco

alunos. Esse último apontou valores significativos ($\chi^2= 4,98$ para $p = 0,02$) entre os dois tipos de professores em comparação.

Os sujeitos informaram, também, que o encaminhamento inicial para a SRM é realizado, preferencialmente, pelo professor da sala de aula regular, seguido pelo professor de AEE do outro turno da mesma escola. Assim as ditas queixas escolares mostram-se como focos de reconhecimento da presença de deficiências nos estudantes atendidos.

No que diz respeito “à pessoa destinada a realizar a avaliação pedagógica do estudante com NEE/Deficiência”, os profissionais sem formação indicaram em maior frequência (85,1%) ser o “professor do AEE”, contra 77,3% dos professores com formação. Destaca-se que, 4,5% dos profissionais com formação não souberam responder essa pergunta, sendo esse valor significativo ($\chi^2= 4,62$ para $p = 0,03$).

O estudo de Anache e Resende (2016) comparou o processo de avaliação da aprendizagem de alunos população-alvo da Educação Especial, feito por docentes do AEE e por professores de sala de aula comum. No AEE o aluno era avaliado de modo processual em recursos qualitativos (portfólio, relatório etc), contudo na sala de aula havia uma abordagem de avaliação que frisava, tão somente, aferir o desempenho em provas e avaliações. Havia hipervalorização do desempenho, o que era decisivo em processos de encaminhamento para o AEE.

Quando perguntado se o “profissional se sente preparado para realizar o atendimento de todos os estudantes matriculados no AEE”, 46,5% dos que não possuem formação afirmaram: “não sou preparado”, e apenas 9,1% dos que possuem formação indicaram essa alternativa. No entanto, estes afirmaram em maior frequência (90,9%) estarem “pouco preparado”. Vale destacar que nenhum desses dois tipos de profissionais afirmou estar preparado ou muito preparado para realizar o atendimento de todos os estudantes matriculados no AEE.

A questão de sentir-se ou não profissionalmente preparado para a atuação, nosso estudo remete a perspectiva da necessidade de formação continuada para profissionais da Educação Especial. Para os professores com formação em AEE que participaram do estudo, um alto percentual afirma, ainda, se sentir pouco preparado para o desempenho de suas tarefas. Isso indica que a especialização e os próprios acompanhamentos desenvolvidos pela secretaria não supriam suas necessidades formativas.

No que diz respeito ao tipo de deficiência dos estudantes atendidos, observa-se que estudantes com deficiência intelectual é o público com maior frequência, tanto no atendimento dos profissionais com formação (100,0%), quanto dos sem formação (94,1%). Quanto aos estudantes que apresentam “surdez ou deficiência auditiva”, os resultados indicam uma maior frequência (72,7%) de atendimento realizado por profissionais com formação em comparação aos profissionais sem formação (50,5%), sendo essa diferença

significativa ($\chi^2= 3,60$ para $p = 0,05$). Esses e outros resultados estão dispostos na Tabela 2.

Houve no país um aumento significativo de crianças e jovens com DI no ensino fundamental, entre os anos de 1998 e 2010. As matrículas desse grupo passaram de 181.377, em 1998 para 439.670 em 2010. Tal número de alunos no ano de 2010 representa 62,5% dos alunos matriculados na Educação Básica no país (MELETTI; BUENO, 2011).

Na Tabela 5 pode ser encontrada uma caracterização resumida da atuação dos professores do AEE no contexto escolar:

Tabela 5 - Caracterização resumida da atuação dos profissionais no contexto escolar.

Perguntas	Profissionais	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	p
Os atendimentos que você realiza na SEM ocorrem no contra turno em que os estudantes estudam?	Sem formação	-	1,0%	11,9%	87,1%	,125
	Com formação	-	4,5%	0,0%	95,5%	
Os estudantes têm frequentado o AEE no contra turno?	Sem formação	1,0%	1,0%	19,8%	78,2%	,402
	Com formação	0,0%	4,5%	9,1%	86,4%	
	Com formação	40,9%	9,1%	27,3%	22,7%	
Você tem mantido contato com o (os) professor (es) dos estudantes que você atende no AEE?	Sem formação	7,9%	92,1%	-	-	,582
	Com formação	4,5%	95,5%	-	-	
	Com formação	22,7%	77,3%	-	-	
Você considera que a equipe da escola (professores, gestores, equipe pedagógica, estudantes e funcionários da escola) compreendem o papel do AEE na inclusão dos estudantes por ele atendidos? (*)	Sem formação	1,0%	20,8%	61,4%	16,8%	,046
	Com formação	0,0%	4,5%	54,5%	40,9%	
	Com formação	18,2%	81,8%	-	-	

Fonte: Dados da pesquisa. (*) nível de significância $p < 0,05$.

Em relação aos horários de atendimento, a maioria (95,5%) dos profissionais com formação na área afirmou realizar frequentemente o atendimento no contra turno, em que os estudantes estudam, assim também, embora em menor frequência (87,1%) afirmaram os profissionais sem formação. Tal informação evidencia que o AEE não se enquadra como substitutivo da escolarização, tal como preconiza a legislação.

No que se refere ao contato com o(os) professor(es) da sala de aula, os respondentes afirmaram que raramente estabelecem contato, o que pode indicar a perspectiva de que alunos população-alvo da Educação Especial ainda são considerados como responsabilidade

primária do professor especializado. Tal aspecto também foi ressaltado por outros pesquisadores (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

No que diz respeito à equipe da escola, “se a equipe da escola (professores, gestores, equipe pedagógica, estudantes e funcionários da escola) compreende o papel do AEE na inclusão dos estudantes”, a maioria dos profissionais com formação indica que isso ocorre frequentemente (40,9%), enquanto que apenas 16,8% dos profissionais sem formação afirmaram essa ocorrência ($\chi^2= 7,97$ para $p = 0,04$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber pelos dados da investigação que os participantes da pesquisa conheciam e referiam orientações legais sobre AEE, assim como, reconheciam o papel destinado a eles, enquanto profissionais, no processo de aprendizagem dos estudantes matriculados nas salas de recursos multifuncionais. Isso ocorreu tanto com profissionais com especialização em AEE, quanto com profissionais não especializados. Isso pode decorrer, em parte, do fato da secretaria de educação prover acompanhamento sistemático a maioria dos profissionais que atuam com o atendimento.

Supomos que para a consolidação de uma política como a de inclusão escolar, faz-se necessário o alinhamento entre a perspectiva legal, as condições estruturais das escolas, as condições salariais dos docentes, as políticas de formação docente no espaço escolar e as concepções daqueles que fazem parte não apenas da Educação Especial, mas da comunidade escolar.

Nosso estudo traçou um mapa acerca das concepções de professores de AEE no contexto da educação pública estadual do Rio Grande do Norte, um estudo original com dados que podem ser considerados na organização de processos formativos para docentes, especialistas ou não em AEE.

Com base no contexto mapeado, seguem algumas ponderações acerca dos possíveis rebatimentos deste estudo no âmbito da realidade investigada. São pistas para a promoção de ações no contexto da SUESP.

Nossa pesquisa e os estudos referidos neste artigo ressaltam que o AEE deve ser organizado de modo a superar a mera atenção individualizada ao estudante, sistematizando o diálogo entre a Educação Especial e os diversos segmentos de ensino, no contexto escolar e familiar.

Neste sentido, os processos de formação continuada precisam atingir, também, os professores do ensino das classes regulares e não apenas os da Educação Especial, como uma iniciativa de cada escola, pautada no PPP. A ideia é planejar e promover ações

formativas com a comunidade escolar, de forma sistêmica, de maneira a construir um ambiente escolar colaborativo.

Os resultados desta investigação ressaltam a certeza do inacabamento deste estudo, na medida em que a construção histórica e social do conhecimento e seu caráter da provisoriedade fazem parte da dinâmica da produção científica. Nesse sentido, os principais resultados, as problematizações, os avanços e os desafios apontados nesse texto assumem um caráter de provisoriedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2006.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66., set. 2016. p. 569-591.

ANJOS, H. P. dos; CAMPELO, C. da S. Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das Políticas recentes para a inclusão escolar. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 7, n. 11, p. 83-95, jan./jun. 2013.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução por: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP: Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11**, de 7 de maio de 2010. Estabelece orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado- (AEE) em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BUIAUTI, V. P. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. Doutorado (Tese) – Universidade Federal de Uberlândia- Programa de Pós-graduação em Educação. Uberlândia/ Minas Gerais, 2013.

DUARTE, A. W. Survey. *In: OLIVEIRA, D. et al. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: dez. 2019.

ECHEITA, G. S. **Educación para la inclusión: Educación sin exclusiones.** Madrid: Morata, 2007.

FREITAS, H. *et al.* Métodos de pesquisa - survey. **Revista de Administração da USP.** v. 35, n 3, p. 105-112. Jul./set., 2000.

HERNANDES, D. E. I. J.; MOREIRA, M. H. B. **A formação continuada do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Araçatuba/São Paulo.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

JESUS, D. M. de. Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de Atendimento Educacional Especializado. *In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MACHADO, R. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.** Doutorado (tese) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.* Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-34.

MAGALHAES, R. de C. B. P.; ARAÚJO, M. I. de O. Atendimento educacional especializado no âmbito da política nacional de educação: a perspectiva dos professores *In: JEZINE E.; RODRIGUES, A. C. (Orgs.) Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação.* v. II. João Pessoa: UFPB, 2020.

MANTOAN, M.; PRIETO, R. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as Salas de Recursos Multifuncionais. *In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas na*

educação especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

MELETTI, S.; BUENO, J. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS:** uma análise das práticas discursivas e não discursivas. – Doutorado (tese), UFGD/MS, 2013.

OLIVEIRA, G. R. **Efeitos da formação:** o caso de uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado. Doutorado em Educação - Especialidade: Formação de Professores (Tese), Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. 2013.

PIRES, G. R. O.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Formação de professores para a educação especial em perspectiva inclusiva: uma investigação sobre o atendimento educacional especializado. In: BARGUIL, P. (Org.) **Aprendiz, docência e escola:** novas perspectivas. Fortaleza: IMPRECE, 2017.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educ.**, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script. Acesso em: maio 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 02/2012.** Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos/Educação Especial/SUESP/ CEE/CEB/RN/2012.

RIOS, G. A. **Imagem de si da Sala de Recursos Multifuncionais em blogs de professores especializados.** UFSCAR. São Carlos, 2014.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015. p. 103-116.

SANTOS FILHO, J. C. Dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERO, M. do C. de S. **Um estudo sobre a trajetória itinerantes na escola regular.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, K. de B. P. da S.; MARTINS, L. de A. R. Formação docente na perspectiva da inclusão: da formação inicial à educação continuada. *In:* PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. **Inclusão escolar e social:** novos contextos novos aportes. Natal: EDUFRN, 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAKE, E. R. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso 2011.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100473&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2020.

O DESENVOLVIMENTO DO EGO E O ENCONTRO COM O SI-MESMO: A ARTE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA JUNGUIANA

Irene Pereira Gaeta
Marina Carvalho Pereira

Carl G. Jung (1875-1961) aponta a imaginação com uma das principais funções psíquicas, uma vez que configura expressão direta da atividade vital, além de ser a forma fundamental de manifestação da energia psíquica na consciência. Para ele, “psique é imagem” (JUNG, C.G. *OC* 13, § 75) e “todo o processo psíquico é uma imagem e um imaginar” (JUNG, C.G. *OC* 11, § 889). Nesse contexto, é a fantasia, linguagem da psique, que permite que o ser humano se lance no processo de simbolização, tornando-se um criador interminável de possibilidades culturais, à medida que a mente se enche de imagens.

A psique cria realidade todos os dias. A única expressão que posso usar para essa atividade é fantasia [...]. A fantasia, portanto, parece-me a expressão mais clara da atividade específica da psique (JUNG, 1921, *OC* 6, § 73).

Os sonhos, por exemplo, são manifestações do universo psíquico através de imagens, visto que os complexos se corporificam nas imagens e, conforme Jung (1964), “assim como uma planta produz flores, assim a psique cria os seus símbolos. E todo sonho é uma evidência deste processo” (JUNG, 1964, p. 5). Barcellos (2018) destaca que:

O fato de sonharmos todas as noites nos dá testemunho nítido de que a psique tem a capacidade de criar imagens de forma independente, ou seja, por vontade própria, e autonomamente, ou sejam sem a intervenção da subjetividade de um ego consciente (BARCELLOS, 2018, p. 8).

Diante disso, Jung desenvolveu um método de trabalho com seus pacientes em que pedia que eles pintassem seus sonhos, buscando um diálogo entre o material simbólico onírico e a realidade concreta. Nesse contexto, buscava-se alcançar o sentido profundo das imagens pintadas pelos pacientes, marcadas pela alta carga afetiva. O efeito terapêutico que a produção dessas imagens tem sobre seus pacientes, conforme descreve Jung, é empiricamente comprovado e esse efeito se dá em razão da possibilidade oferecida pela imagem de reunir opostos aparentemente inconciliáveis. Silva (2008) destaca que nem mesmo o treinamento e técnica artísticos destituem a produção de aspectos psíquicos de seu autor: Vincent Van Gogh, por exemplo, pintava quadros expressivos, marcados pela intensidade de cores, que remetiam também à intensidade de seus sentimentos.

É possível destacar, portanto, que, além dos sonhos, as expressões artísticas também trazem imagens: são os símbolos, que contêm, simultaneamente, uma parcela consciente e outra inconsciente, de modo a configurar a melhor forma possível de trazer à consciência aquilo que é desconhecido na psique. Na medida em que um conteúdo retido pelos mecanismos de defesa do ego, pressionando e provocando aumento do nível energético do inconsciente, promove a emergência de um novo símbolo, torna-se possível também a transformação da estrutura da consciência e a integração do conteúdo inconsciente, que, anteriormente, não podia ser assimilado (ARCURI, 2009). Dessa forma, torna-se possível um diálogo entre ego e inconsciente, a partir da função transcendente, fruto do confronto entre opostos.

Podemos pintar quadros complexos, cujo verdadeiro conteúdo nos é totalmente desconhecido. Enquanto pintamos, o quadro se desenvolve por si mesmo e muitas vezes até contrariando a intenção consciente (JUNG, 2008, vol. IX § 623 p. 346).

A união entre a Arte e a Psicoterapia configura, assim, uma possibilidade de somar o processo de criação, reflexão e produção, característico ao fazer artístico, aos modos de análise e discussão, viabilizados pela técnica psicoterapêutica, que deve reconhecer as camadas profundas da psique. Cabe destacar, no entanto, que o trabalho a ser realizado com a imagem que emerge na produção artística deve ser anti-interpretativo. Em razão de um vício de linearidade e temporalidade, existe uma tendência a oferecer interpretações e explicações, mas é preciso compreender que “as imagens precisam de respostas imaginativas, não de explicação” (BARCELLOS, 2018, p. 12). A imagem indica uma complexidade de relações: múltiplos significados, proposições, interconexões, de modo que é fundamental perceber o símbolo enquanto um elemento inesgotável. Jung destacava que para compreender o significado de um sonho é fundamental ficar o mais próximo possível das imagens do sonho” (JUNG, C.G. *OC* 16, § 320). Assim, é possível entender que:

Qualquer procedimento hermenêutico, qualquer intervenção do analista que possa ser caracterizada como interpretação conceitual necessariamente perderá a imagem. E, ao perder a imagem, perde-se a alma, deixa-se de atender ou de servir à psique (BARCELLOS, 2018, p. 13).

Diante disso, Jung destaca que, por vezes, a simples tentativa no sentido da expressão artística já apresenta, em si, efeito curativo e homeostático. A Arte, dessa forma, pode configurar um elemento de independência ao paciente: através da criatividade, pode libertar-se de um estado psíquico deplorável ao pintar um quadro, por exemplo. Assim, não depende mais de seu psicólogo ou dos sonhos, uma vez que pode pintar a si mesmo e, dessa forma, plasmar-se.

Nise da Silveira (1905-1999) foi uma psiquiatra brasileira responsável por desenvolver um trabalho arteterapêutico com pacientes esquizofrênicos, pois não acreditava

que a esquizofrenia era doença que precisava de tratamento medicamentoso. No seu entender, o esquizofrênico lutava para criar uma ponte afetiva com o mundo – o que se comprovava em seus trabalhos artísticos e em sua relação com os animais. A este respeito, ela destaca:

O contato, a comunicação com o psicótico, terá um mínimo de probabilidade de efetivar-se [...] no nível verbal das nossas habituais relações entre pessoas. Isso só ocorrerá quando o processo de cura já se achar bastante adiantado. O médico que deseje comunicar-se e compreender o seu doente terá de partir do nível não verbal [...]. (SILVEIRA, 1997, p. 6 e 12).

Silveira fundou a Casa das Palmeiras, uma instituição que promovia a participação de pacientes do Hospital Psiquiátrico do Rio de Janeiro em atividades artísticas. Criou, ainda, o Museu de Imagens do Inconsciente, com o objetivo de proporcionar aos pesquisadores condições para o estudo de imagens e símbolos produzidos espontaneamente, em oficinas de arte, por pacientes, na sua maioria, esquizofrênicos.

É possível entender, nesse sentido, que a linguagem não verbal da produção artística pode permitir a livre expressão da psique num dado momento, sem o controle egóico da consciência e, assim, pode permitir a percepção de nuances da tipologia singular do indivíduo.

Para entender a relação entre o inconsciente e suas formas de expressão, cabe recordar a estruturação psíquica humana em seu processo ontológico. O bebê nasce inconsciente, mas vai adquirindo consciência durante a primeira metade da vida, formando também o ego, entendido como centro da consciência. Ele é o cerne da vontade, do desejo e da ação, configurando-se como sujeito de todos os atos da consciência. Assim, entende-se que os conteúdos que não são captados por ele passam a compor o inconsciente. Com a formação do ego, portanto, as demandas e a existência do inconsciente passam a ser ignoradas pelo indivíduo, ainda que, conforme Jung (1991), psique consciente e psique inconsciente busquem seu equilíbrio no Self, em um movimento de compensação denominado enantiodromia. É necessário pontuar as diferenças entre ego e Self, nesse cenário, sem deixar frisar a relação de mutualidade presente entre eles. Para Jung,

O ego está para o Self como o que é movido está para o que move, ou como o objeto para o sujeito, pois os fatores determinantes que se irradiam do Self circundam o ego por todos os lados e o transcendem. O Self, como o inconsciente, é um ente a priori do qual o ego evolui (JUNG, 1995, p. 391).

O Self é, portanto, essencial ao processo de individuação, o movimento de tornar-se si-mesmo, na medida em que configura o lugar central no interior da alma, o centro com o qual tudo se relaciona e responsável por ordenar todas as coisas. Assim, o ego deve submeter-se ao Self e, por essa razão, inconsciente e consciência buscam seu equilíbrio neste

centro, no si-mesmo, na personalidade total. Acerca deste equilíbrio, Jung (1995) aponta, na teoria das compensações, uma regra fundamental do comportamento psíquico: a insuficiência em um ponto cria excesso em outro. Se esse equilíbrio não é atingido, porém, é possível que alguns quadros psicopatológicos surjam em decorrência do aumento da carga energética, a exemplo das crises de ansiedade, depressão e dos processos neuróticos.

Para a Psicologia Analítica, a energia psíquica tem movimento e direção. Acerca dessa dinâmica, Jung (1925) chamou de progressão o movimento da energia no sentido da adaptação ao mundo, mas, em situações de conflito, ele destaca que há um movimento de regressão: a energia é conduzida ao inconsciente. Nesse processo, surgem novos conteúdos decorrentes da inversão de fluxo da energia, que, quando não são integrados, podem causar dissociações, neuroses e a desunião consigo mesmo. Assim, é possível entender que a progressão da energia está em consonância com a necessidade vital de adaptação ao mundo, enquanto a regressão alinha-se à necessidade de satisfação das exigências relativas à criação de identidade. Jung (2002) destaca, porém, que existe um diálogo entre os dois tipos de movimento da energia psíquica, uma vez que a ativação do mundo interior e a adaptação a esse é também fundamental para o processo de adaptação ao mundo exterior. O processo de individuação, nesse sentido, inclui, simultaneamente, a adaptação ao mundo externo e a busca pela individualidade.

Ainda que não seja percebido pela consciência, o inconsciente influencia intencional e autonomamente na psique, de modo a gerar uma situação contraditória para o indivíduo, decorrente da coexistência das parcelas conhecidas e desconhecidas da psique. Chamados de complexos, esses conteúdos inconscientes resultam de um “choque entre uma exigência de adaptação e a constituição especial e inadequada do indivíduo para suprir esta exigência” (JUNG, 1991, p. 39). Os complexos projetam-se no mundo e nos outros, de modo que essa projeção pode ser positiva, quando atua na facilitação da adaptação ao mundo, ou negativa, quando rouba possibilidades existenciais do ego através de reações defensivas. Diante dessa dupla função, os complexos nem sempre têm de ser superados, mas, se conscientizados, há um fortalecimento do ego, na medida em que a energia dele roubada lhe é devolvida. A constelação de complexos pode atuar no sentido da conscientização em razão do impulso de individuação e tem como consequência, por exemplo, o desvelar das sombras, partes constituintes do indivíduo, mas que lhe são desagradáveis. Ainda que as pessoas à sua volta consigam vê-las e indicá-las com clareza, só é possível livrar-se das influências sombrias e do sofrimento a elas atreladas se o indivíduo reconhecê-las e integrá-las, em um movimento de ampliação da consciência (ARCURI, 2013). Jung descreve a maneira como os complexos tomam os indivíduos da seguinte forma:

[...] às vezes somos tomados por estados e emoções que despertam em nós impulsos, sentimentos, pensamentos e imagens que nos parecem totalmente estranhos. Frequentemente tais emoções são diametralmente opostas aos

nossos pontos de vista ou intenções, de tal forma que dão a impressão de se tratar de manifestações de um ser com existência própria, diferentes de nós (JUNG, 2006, p. 13).

Diante disso, a assimilação dos conteúdos inconscientes configura a melhor forma para o indivíduo livrar-se da dissociação, integrando-se com o si-mesmo. Neste cenário, o ego tem papel fundamental, uma vez que o processo de integração depende de sua força, mas, simultaneamente, possibilita seu fortalecimento. Os símbolos, nesse contexto, são fundamentais para a assimilação de conteúdos inconscientes, visto que configuram a melhor forma possível de trazê-los à consciência. As imagens simbólicas podem surgir nos sonhos, mas também aparecem na imaginação, que pode ser expressa através de produções artísticas (JUNG, 1991). A utilização de recursos artísticos em atendimentos clínicos oferece contenção aos conteúdos inconscientes, além de possibilitar a construção de um canal de comunicação não-verbal com a consciência. Torna-se possível, então, a elaboração de novas paisagens de velhas situações, que contribui para um processo de integração do indivíduo, semelhante a uma espiral, que muda de nível conforme a expansão e estruturação da consciência (ARCURI, 2013).

Pode-se levar a mente do paciente, por meio de medidas terapêuticas comuns, a uma distância segura de seu inconsciente, por exemplo, induzindo-o a representar sua situação psíquica num desenho ou num quadro. Com isso, o caos que nos parece impossível compreender ou formular é visualizado e objetivado, podendo, então, ser observado à distância, analisado e interpretado pela consciência. O resultado deste método parece residir no fato de a impressão originariamente caótica e amedrontadora ser substituída pela imagem que dela se faz. O tremendum é “desencantado” pela imagem, tornando-se banal e familiar. Quando o paciente se vê ameaçado pelos afetos da experiência originária, as imagens por ele projetadas servirão para aplacar o terror. Um bom exemplo deste procedimento é a visão aterradora de Deus (JUNG, 1986, p. 249).

Ainda que falte capacidade consciente para percebê-las como tal, toda vivência psíquica é simbólica, uma vez que tudo pode se tornar símbolo, na medida em que há uma abertura para vivenciar a ligação com o todo. Abrangendo a totalidade, portanto, os símbolos são estruturantes da personalidade através da superação de opostos e da ação totalizadora do Self (JUNG; WILHEIM, 2001). A experiência pessoal, nesse contexto, é a responsável por tornar uma imagem um símbolo do Self, na medida em que seu significado é particular para cada indivíduo no que se refere à integração. No entanto, cabe destacar que existem símbolos coletivos, que apresentam potencial de mobilização de sociedades inteiras. A exemplo deste aspecto acerca da coletividade, Jung traça uma analogia entre Cristo e o Self:

De um ponto de vista psicológico, Cristo representa, enquanto homem primordial, uma totalidade que ultrapassa e envolve o homem comum, e corresponde à personalidade total, que transcende o plano da consciência.

Como já indiquei anteriormente, chamei essa personalidade de Si-Mesmo (JUNG, 1995, p. 414).

A Psicologia Analítica enfatiza que cultura e religião têm papéis importantes na compreensão do universo arquetípico que pode se manifestar nas expressões simbólicas do paciente. Tanto nos sonhos quanto nas expressões artísticas, podem surgir imagens presentes em mitos antigos, na arte e na religião das mais diversas épocas, culturas e regiões. Agamben (2011) descreve esse fenômeno apontando que as imagens são “traços daquilo que os homens que nos precederam desejaram e almejavam, temeram e reprimiram” (AGAMBEN, G., 2011, p. 79-80). A expressão artística, nesse sentido, emerge como uma imagem do inconsciente, revelando aspectos pessoais e coletivos. Além disso, contextualizada em seu momento histórico, pode oferecer uma leitura do cenário em que foi produzida, do movimento de um povo inserido em seu tempo, mas pode ser também prospectiva, visto que pode trazer elementos que indicam o que está por vir.

O caráter arquetípico das imagens pode ser observado ao analisar o pressuposto da existência de uma entidade interior invisível enquanto uma constante ao longo do tempo entre diversas culturas. Na Literatura e nas religiões, é comum notar as referências feitas por homens sobre a alma enquanto entidade feminina, tida como fonte de inspiração. Já as mulheres, alimentavam a imaginação acerca da composição da entidade masculina por meio dos ideais de força e sabedoria. Para Jung, a alma religiosa corresponde a um aspecto psicológico, a uma parte objetiva da psique que desempenha os mesmos papéis descritos pela religião. A alma, portanto, representa a realidade interior e, para diferenciar seus aspectos femininos e masculinos, Jung chamou-os, respectivamente, de *anima* e *animus*. Revestidos de universalismo, *anima* e *animus* são arquétipos, cujas imagens são semelhantes em diversas culturas e religiões, de modo que aparecem em mitos, fábulas e manifestações artísticas (JUNG, 2001a). Esses, no entanto, não são os únicos arquétipos que formam a psique humana e, portanto, são inumeráveis as representações advindas de arquétipos no inconsciente.

Nesse contexto, é inegável que a Arte tem papel fundamental na viabilização da manifestação da psique. As mandalas, especialmente, são objetos de amplo estudo na Psicologia Analítica. Jung (2018) destaca que elas expressam a totalidade do universo e da alma humana que se irradia de um centro – o âmago da psique, o espaço de Deus, o Self. Analogamente à psique, as mandalas apresentam um centro de onde tudo parte ou para onde tudo converge. Assim, ele as considerava arquétipo de ordem, integração e plenitude, capazes de retratar o inconsciente num impulso instintivo de ordenação de um estado psíquico, configurando, portanto, uma possibilidade de diálogo entre ego e inconsciente. Em suas pesquisas, ele observou que as mandalas podem surgir de forma espontânea quando a psique está em processo de reintegração, mas que também podem aparecer em momentos de desorientação psíquica como forma de compensação. Assim, possibilitam uma

organização psíquica, na medida em que, ao expressar sentimentos, podem levar o sujeito a uma organização do mundo interior.

A pintura de mandalas, portanto, viabiliza a aproximação organizada do símbolo, que reúne os opostos, de modo não verbal (ARCURI, 2007). Essa alternativa mostra-se interessante, na medida em que a linguagem, meio mais frequente de expressão do pensamento, não facilita o caminho para o centro, para o essencial; ao contrário, parece aumentar a distância, envolvendo-nos cada vez mais no mundo das dez mil coisas (GAETA, 2016).

Assim como as mandalas, a técnica do Desenho-Estória também é um recurso de que se pode lançar mão nos atendimentos clínicos visando oferecer espaço para a manifestação dos símbolos. A técnica, introduzida por Walter Trinka, em 1972, configura um recurso auxiliar de diagnóstico e contempla dois meios de comunicação: não verbal, através do desenho livre, e verbal, através da contação de histórias. A aplicação se dá da seguinte forma: o paciente realiza cinco desenhos livres e conta uma história para cada um deles. É possível perceber novamente o papel central da imagem: segundo Furth (2004), os sonhos e os desenhos têm origem no mesmo lugar. Assim, essa técnica pode permitir o acesso a conteúdos primitivos do desenvolvimento do indivíduo, conteúdos imagéticos e não verbais, que apontam se houve dificuldade de integração adequada, adoecimento ou desorganização da personalidade (ARCURI, 2013).

Assim, a Arte configura um meio valioso para o desenvolvimento humano, na medida em que facilita a integração de conteúdos do inconsciente à consciência. Representa também um elemento importante no cuidado, uma vez que se entende que a origem dos transtornos e adoecimentos mentais se encontra justamente na impossibilidade dessa integração. Com o auxílio dos recursos expressivos, é possível caminhar na direção do desenvolvimento do ego e do encontro com o si-mesmo, na medida em que a Arte permite a integração de conteúdos inconscientes sob a forma simbólica. Através dela, o ego pode estabelecer um diálogo interior com as imagens, abandonando sua posição passiva e saindo da posição narcísica de espelhamento, uma vez que esse processo não passa pela linguagem verbal e, como consequência, torna-se mais livre da racionalização. A expressão artística, portanto, abre espaço para a mudança, possibilitada pelo encontro entre pensamento e sentimento, entre experiências dos mundos interno e externo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Nymphs. *In*: KHALIP, J. & MITCHELL, R. (orgs.). **Releasing the image: from literature to new media**. Stanford: Stanford University Press, 2011, p. 79-80.
- ARCURI, I. G. Arte & self: uma experiência espiritual. *In*: ANCONA-LOPEZ, M. (Org.). **Arteterapia: um novo campo do conhecimento**. São Paulo: Vetor, 2007.
- ARCURI, I. G. **Arteterapia e mandalas: uma abordagem junguiana**. São Paulo: Vetor, 2010.
- ARCURI, I. G. O desenho-estória como linguagem - arte como processo psicodiagnóstico. **Revista de Arteterapia da AATESP**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 13-33, 2013.
- BARCELLOS, G. Nota introdutória: O trabalho com imagens. *In*: HILLMAN, J. **Uma investigação sobre a imagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- FURTH, G. M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte**. São Paulo: Paulus, 2004.
- GAETA, I. **Ampliação da consciência por meio da calatonia e da arteterapia**. 2009. 196 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.
- GAETA, I. Arteterapia junguiana: uma leitura da psicologia analítica de Carl Gustav Jung (1875-1961) através das mandalas. **Revista de Arteterapia da AATESP**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 63-79, 2016.
- JUNG, C. G. **A energia psíquica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- JUNG, C. G. **A natureza da psique**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- JUNG, C. G. **A vida simbólica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- JUNG, C. G. **Aion: estudos sobre o simbolismo de si-mesmo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001a.
- JUNG, C. G. **Psicologia e religião**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- JUNG, C. G. **Psicologia e alquimia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.
- JUNG, C. G. **Seminários sobre psicologia analítica**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

JUNG, C. G. **Sincronicidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

JUNG, C. G.; WILHEIM, R. **O segredo da flor de ouro: um livro de vida chinesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, M. C. V. M. Técnicas projetivas gráficas e o desenho infantil. *In*: VILLEMOR-AMARAL, A. E. e WERLANG, B. S. G. (org.). **Atualizações em métodos projetivos para avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SILVEIRA, N. **Terapêutica ocupacional, teoria e prática**. Reprodução exclusiva para alunos do curso “O mundo das imagens”; Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1997.

“Arte, Educação e Desenvolvimento Humano” consiste em uma obra gestada a partir dos esforços de autores e autoras para contribuir com a discussão acadêmica consistente de categorias tão relevantes e, por vezes, tão silenciadas na educação básica e no ensino superior.

Trata-se do nosso contributo às esferas da arte e da estética, em suas mais variadas linguagens. Este livro é, ainda, a tradução de discussões que foram sistematizadas em meio à Pandemia da Covid-19, um contexto deveras controverso, que demandou de nós a resignificação do nosso pensar, sentir e agir, quer seja na arte, na educação ou em quaisquer esferas do desenvolvimento humano.

